



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

MAESTRÍA EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD EN
SOCIOLOGÍA

PROMOCIÓN II (2019-2021)

**¿Desigualdad o diversidad? Un estudio sobre la movilidad internacional
de estudiantes en una sede descentralizada de la UNAM**

Tesis para optar por el grado de Maestro en Ciencia Social con Especialidad
en Sociología

Presenta: Ricardo Giovanni Zárate Rodríguez

Director: Dr. Manuel Gil Antón

Lectores: Dra. Mónica López Ramírez y Dr. Gustavo Adolfo Urbina Cortés

Ciudad de México

Junio de 2021

AGRADECIMIENTOS

Al igual que el contenido de la investigación, este proyecto está compuesto de múltiples esfuerzos y contingencias experimentadas en lo colectivo, las cuales después procesé en forma de obsesiones personales y que se volvieron intereses de investigación. Pero no puedo dejar de reconocer la enorme importancia que las vidas de otras personas tienen para haberlas cristalizado de la manera en que hoy las presento y las personifico. Mis agradecimientos no son sólo por la culminación de este documento, sino por el haber estado acompañado y cobijado por la preocupación de todos ellos durante mi trayectoria académica.

Debo la influencia y la oportunidad de todos mis estudios a mis papás. A Chela y a Lupillo, quienes de haber tenido las condiciones que ellos me dieron, hubieran hecho mucho más de lo que yo he realizado hasta ahora. Por su amor, por su ejemplo y por todo lo que han hecho por mí.

A mi hermana Blanca, con quien he compartido aficiones, tiempo y amor, además de un lugar de trabajo ahora que la pandemia nos hizo cohabitar el mismo dormitorio-cuarto de juegos-estudio.

A mis tíos Chelo y Toño, las personas más nobles que alguna vez conocí, quienes han acompañado mi crecimiento desde muy pequeño. Por su amor y su apoyo.

A Viri, quien durante la maestría (y aún antes) compartió sus deseos, sus anhelos y expectativas conmigo. Y que lo hizo igualmente con las dificultades que hoy día se han vuelto nuevas esperanzas juntos.

A la generación más bondadosa que me hizo sentir en familia desde mi arribo a la maestría. A todos y cada uno de ellos. Pero especialmente a mis amigos del seminario de investigación: Fran, Nat, Andrés y Majo. A mis amigas que me introdujeron a El Colegio cuando para mí todavía era un recinto impersonal: Celic y Dianita.

A la Dra. Liliana Rivera, quien me dio un voto de confianza cuando ni siquiera me conocía, por conducirme al mundo al que hoy pertenezco para trabajar con ella.

A Luis Gerardo Díaz Núñez, a quien además de una tesis, le debo la posibilidad de haber conocido El Colegio cuando todavía el Ajusco ni siquiera aparecía entre mis coordenadas

mentales. Y porque me vanaglorio de ser heredero del linaje de una tradición académica que deriva de la enseñanza de alumnos [de alumnos] de los transterrados.

A todos aquellos profesores de la UNAM y de la FES Aragón que me ayudaron a canalizar mis preocupaciones en menos insatisfacciones y más responsabilidades. A la maestra Tere, porque lo que sé de metodología tiene las bases en sus enseñanzas. A la maestra Cristina. A Issabel Chávez y a Ana Villanueva.

A Cornelio Martínez, piedra angular en mis aspiraciones fuera de la universidad en la transición al campo laboral, a quien, además, le debo mi segundo acercamiento a El Colegio.

Agradezco también a todos los ex becarios de movilidad internacional que me ofrecieron su tiempo y sus vivencias para poder realizar este documento. Y de igual manera, a los directivos de DGEI, al Mtro. Gerardo Reza y la Mtra. Brenda Gasca, por su escucha atenta a mis solicitudes y su apoyo.

A mi comité de tesis por su apoyo, su paciencia y su acompañamiento. A la Dra. Mónica López que sin conocerme accedió a leerme y ayudarme. A Gustavo Urbina, quien me ofreció un acompañamiento franco y horizontal desde la coordinación académica y después, desde su condición de profesor y amigo.

Especialmente para el Dr. Manuel Gil, quien no sólo me ha acompañado en el proceso de escritura de esta tesis, sino que me dio un lugar de certidumbre en medio de los embates de la angustia dentro del proceso de investigación y de la vida académica.

A la educación pública, a pesar de todo.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. Apuntes en torno al problema de investigación	
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Los marcos de contexto: la descentralización y la internacionalización de la ES en la UNAM... 20	
1.3 Síntesis del planteamiento general del problema	27
1.3.1 Preguntas de investigación	28
1.3.2 Objetivos	28
1.3.3 Hipótesis de trabajo	29
Capítulo 2. Coordenadas analíticas y estado de la cuestión sobre la movilidad internacional	
Introducción	30
2.1 Coordenadas de estudio: una revisión del estado de la cuestión	34
2.1.1 Clasificación general de los estudios empíricos.....	34
2.1.2 La globalización y la internacionalización de la Educación Superior	36
2.1.3 Corolario a la movilidad internacional: becas y becarios en el giro meritocrático.....	38
2.1.4 Los estudiantes móviles: factores y atributos de la movilidad internacional	41
2.1.5 El proceso decisional relacionado al intercambio académico	44
2.1.6 Instituciones y programas: los marcos de la internacionalización	51
2.1.7 Las desigualdades en el estudio de la movilidad internacional.....	55
2.1.8 Un resumen de los estudios de movilidad internacional y sus dimensiones analíticas. 59	
2.2 Posición crítica frente al estado del arte	64
2.2.1 Las limitaciones analíticas de los predictores de movilidad	65
2.2.2 Críticas al uso de clases sociales y de capitales	66
2.2.3 Las decisiones educativas y los modelos procesuales: la oportunidad de la agencia... 69	
2.2.4 Críticas a la postura de las desigualdades sociales	71
Capítulo 3. Abrir la caja negra: sobre la estrategia teórico-metodológica	
Introducción	73
3.1 Apuntes en torno a la agencia humana y la estructura social	73
3.2 El enfoque de curso de vida y las trayectorias sociales.....	77
3.3 Dimensiones analíticas	82
3.4 Fuentes de información y acceso a informantes.....	87
3.5 Base de datos y muestra de estudio.....	91
Capítulo 4. Avenidas e intersticios que llevan a la movilidad internacional	
Introducción	96
4.1 La movilidad estudiantil internacional en la UNAM.....	97
4.2 El peso del origen social y la trayectoria educativa preuniversitarias	103
4.3 Las formas de transitar la educación	112

4.4 ¿Cómo se sabe que se puede ser internacional? Relaciones y antecedentes internacionales que informan la movilidad	127
4.5 Volverse móvil: las maneras de realizar la movilidad internacional	143
Resultados generales	161
Conclusiones	170
Anexos	185
Anexo 1. Caracterización del Programa de Movilidad Estudiantil Internacional	185
Anexo 2. Criterios de selección y clasificación de los textos del estado de la cuestión	190
Anexo 3. Instrumento de recolección de información	192
Anexo 4. Cuadros complementarios	196
Referencias bibliográficas	202

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

Gráfica 1. Población total en licenciatura, UNAM (1970-1985)	21
Figura 1. Modelo de análisis	86
Cuadro 1. Clasificación de entidades académicas de la UNAM	91
Cuadro 2. Caracterización de los informantes	93
Cuadro 3. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por entidad académica y por año en la UNAM (2017-2019)	98
Gráfica 2. Becarios de movilidad estudiantil internacional en Facultades de estudios Superiores, UNAM (2017-2019)	99
Cuadro 4. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por año y por carrera en FES Aragón (2017-2019)	100
Gráfica 3. Idioma solicitado por IES de destino para realización de movilidad internacional, FES Aragón (2017-2019)	101
Gráfica 4. Distribución de becarios de Movilidad internacional por país de destino, FES Aragón (2017-2019)	102
Cuadro 5. Origen social de la muestra	104
Cuadro 6. Trayectoria escolar de la muestra	114
Cuadro 7. Antecedentes y relaciones con la movilidad de la muestra	128
Cuadro 8. Características de Movilidad Estudiantil Internacional	146
Cuadro 9. Categorías de ordenación de casos	162
Anexos	
Cuadro 10. Requisitos de la convocatoria de Movilidad Estudiantil Internacional	187
Cuadro 11. Presupuesto en pesos por Facultad de Estudios Superiores, UNAM (2000-2017)	196
Cuadro 12. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por entidad académica, por sexo y por año en la UNAM (2017-2019)	196
Cuadro 13. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por carrera y por año, UNAM (2017-2019)	197
Cuadro 14. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional según tipo de sede (2017-2019)	200
Cuadro 15. Promedio escolar de becarios de movilidad internacional, UNAM (2017-2019)	200
Cuadro 16. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional en sedes descentralizadas (2017-2019)	200

Cuadro 17. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por carrera y por sexo en FES Aragón (2017-2019)	201
Cuadro 18. Países de destino en movilidad estudiantil internacional, FES Aragón (2017-2019) ...	201
Cuadro 19. Idioma solicitado por IES de destino para realización de movilidad internacional, FES Aragón (2017-2019)	201
Cuadro 20. Promedio escolar de becarios de movilidad internacional, FES Aragón (2017-2019) ...	201

INTRODUCCIÓN

La movilidad estudiantil internacional es una realidad para un pequeño conjunto de la población escolar en las universidades públicas en México. No obstante, su distribución y su funcionamiento permiten ver una serie de cuestiones en lo tocante a las diferencias que se gestan al interior de una institución educativa. La coyuntura también es favorable para observar con mayor nitidez las consecuencias de su existencia, pues responde a un momento en el que cada vez más estudiantes lo hacen, en la que cada vez tiene mayor legitimidad contar con virtudes académicas que justifiquen hacerlo y especialmente, cuando mejor se valora realizarla en el marco de una economía global.

Se ha estudiado con amplitud quiénes son esos estudiantes, se ha señalado que hay un conjunto de características históricas que permiten que cada vez sea más factible poder realizarlo, incluso para aquellos que hasta hace décadas hubiera sido inconcebible (a través de becas y opciones institucionales, por ejemplo). Se ha documentado con seriedad y profundidad que los flujos de personas, bajo una modalidad de migración calificada, son cada vez mayores y se presentan a lo largo de las diversas regiones del mundo. De la misma manera, se ha mostrado que la agenda sobre una política con miras a responder a la internacionalización de la Educación Superior (ES) también está en tratamiento. Y se ha elaborado con todo ello un conjunto de expectativas acerca de lo que representa esta actividad para los estudiantes, para los países y las regiones, especialmente en términos de la economía del conocimiento.

Lo que es cierto, sin embargo, es que frente al gran entusiasmo que produce esta práctica, se ha estudiado con menor ahínco las consecuencias que tiene para los diversos grupos y orígenes sociales que comprenden al crisol que se cobija bajo el término de “comunidad universitaria”. Las consecuencias devenidas de esta práctica, algunas no esperadas y otras no deseadas, forman caras de la misma moneda que también son importantes de tratar.

Esta investigación buscó tocar algunos puntos de la intersección entre el campo que estudia las movilizaciones estudiantiles internacionales y las desigualdades. Para ello, una serie de apuntes estratégicos permitieron la construcción del presente objeto de investigación. En México, en donde se produce relativamente poco respecto de los estudiantes que realizan movilidad en licenciatura, en donde se ha buscado principalmente caracterizar sus flujos y sus cifras totales, así como las consecuencias institucionales de la internacionalización de la educación superior ¿qué se puede decir sobre el tema?

La apuesta del estudio recayó en mostrar una perspectiva sobre esta práctica: la diversidad de su composición y de los procesos implicados. Si hay una revisión exhaustiva de los factores y procesos involucrados en promover la práctica, si sabemos con relativa certeza que hay diferencias entre sus benefactores, habría la necesidad de analizar también el alcance del conocimiento acumulado en contextos que pueden hacer variar las condiciones.

Entonces fueron tomadas algunas decisiones fundamentales sobre el estudio: mirar los lugares que nacieron signados con la importante tarea de promover la equidad educativa en sitios en donde se careció de la misma; apostar por la compleja red de heterogeneidades que componen a los grupos sociales dentro de escuelas públicas, gratuitas y descentralizadas; y, principalmente, mirar una zona geográfica en donde el contexto está atravesado por las desigualdades sociales, y no como una versión intelectual que la teoriza, sino como una realidad que se experimenta en carne propia por los millones de personas que habitan la zona oriente de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM).

Si hasta ahora en el campo de investigación se buscó responder a la pregunta de quiénes son aquellos que estudian en el extranjero con un programa institucional, lo que se buscó con el presente estudio fue responder a cómo llegaron a la posibilidad de hacerlo. Evidentemente, el problema en cuestión no está cerrado en sí mismo; responde a una serie de cuestiones teóricas de interés para la Sociología.

En diversas ocasiones en el texto se señala que el problema en cuestión y sus particularidades responden a un asunto de mayor envergadura que representa teóricamente a un conjunto de casos y problemas. El caso del cual se está hablando (en la jerga académica, podríamos decir, *el caso analítico* al cual se responde con este referente empírico), se refiere a la desigualdad surgida, reforzada o atemperada en planteles que surgieron con la tarea de promover la equidad en el acceso a servicios educativos (sedes descentralizadas), la cual se hace visible a través de la operación y distribución de sus recursos que se asignan bajo principios que compensan los méritos académicos.

Para dar cuenta de ello, se parte también de una conjetura general, en la cual se considera que estos criterios y mecanismos de distribución que buscan ser legítimos obvian la incidencia de otro conjunto de condiciones sociales y factores que llevan, por diversos caminos, a aspirar y después lograr la movilidad internacional. Los méritos académicos no son productos puros e individuales, y las formas de llegar a cumplir con los requisitos estipulados por el programa (y aspirar al mismo) no son de ninguna manera fortuitos. No se ponen a discusión aquellos criterios que componen al programa de movilidad, sino el conjunto de factores y procesos concomitantes que llevan a los estudiantes a desearlo primero, y después a obtenerlo.

No se omite mencionar también que aquella población a la cual se analiza es una categoría social privilegiada: aquellos jóvenes que han atravesado con éxito por el escarpado camino de la educación, los cuales no sólo tuvieron acceso a la institución a la que logran matricularse uno de cada seis aspirantes (UNAM, 2020b), sino a una de las más prestigiosas en el país, que recibe el mayor presupuesto público federal y que tiene presencia en diversos sitios y entidades a lo largo del territorio. Y, por si fuera poco, se hicieron beneficiarios de un programa al cual tienen acceso “sólo algunos de los mejores alumnos”, como es asegurado por la institución.

Tampoco se omite mencionar que el tránsito por el circuito de educación superior (y especialmente hablando de realizar movilidad internacional) tiende a ser mucho más complejo que sólo las decisiones formativas en torno a su realización. Aquellos estudiantes de quienes hablamos en este texto atraviesan la educación superior a la vez que personifican la transición a la vida adulta, lo cual supone un conjunto de procesos de formación, pero también vitales, que ponen en cuestión su futuro en el mismo momento en que se está construyendo.

Dicho todo lo anterior, se puede decir que estudiar la movilidad internacional como punto de entrada para analizar las diferencias al interior de una IES descentralizada, implica mucho más que caracterizar quiénes son y por qué es posible hacerlo.

Pero dadas las condiciones en las cuales se realizó la investigación, hay un conjunto de vacíos, contradicciones y limitantes que es necesario explicitar. La factibilidad del estudio pasó por diversos procesos, adaptaciones y redefiniciones que obligaron a considerar los alcances del mismo. Es la razón por la que considero importante hacer algunas advertencias y precisiones preliminares.

El referente empírico fue elegido a la luz de una conjunción de condiciones. Las más importantes se cimentaron en la importancia de la FES Aragón como un sitio estratégico para los estudios sobre desigualdad: una sede creada bajo el impulso de la expansión de la ES, en una zona geográfica de notable relevancia poblacional, que pertenece a la institución educativa más grande y prestigiosa del país. Pero no fueron las únicas razones.

La factibilidad para conocer los procedimientos y encontrar informantes, una deuda con tratar académicamente a los planteles de educación superior que la facultad representa y un impulso por recuperar la importancia de la equidad en los circuitos de estudios alternativos a las sedes centrales, motivaron igualmente mi elección.

Elegir el caso de estudio requirió de varias acotaciones que, a final de cuentas, obligaron a tomar algunas opciones y desechar otras. En ese mismo sentido, la pretensión original (la cual se deja ver a

lo largo del texto), se fundó en preocupaciones de largo aliento sobre la desigualdad educativa. La universidad pública en general, y la UNAM en específico, carga consigo un conjunto de expectativas en torno a la promoción de equidad en la sociedad mexicana, cuestión por demás importante.

Y lo cierto es que sus condiciones institucionales (si bien mejorables), ofrecen un margen de acción y de consolidación difícilmente replicable en otras IES. En nombre de la equidad se han librado diversas batallas: costo de la educación, los perfiles a los cuales permite estudios superiores, lugares geográficos que se han vuelto enclaves educativos por sus sedes, movimientos estudiantiles, etc. Y, sin embargo, es también una impronta lo tocante a las consecuencias no esperadas de su funcionamiento, entre las cuales destaca las diferencias sociales al interior de sus planteles, las cuales tocan diversos grupos de la comunidad, entre estudiantes, catedráticos y hasta funcionarios.

El presente estudio buscó tratar seriamente una dimensión de las muchas que producen diferencias dentro de la UNAM, la que atañe a los estudiantes. Las opciones para hacerlo son vastas, pero dentro de las decisiones que debían tomarse, la conjunción entre varias consideraciones llevó al estudio de aquellos recursos y servicios surgidos, administrados y promovidos por la operación de la propia institución. Las becas de movilidad internacional son un recurso estratégico para observar las desigualdades al interior a propósito de la naturaleza de estos recursos.

No se pretende dar explicaciones esencialistas (respondiendo absolutos porqués), ni cerrar el campo de discusión en torno a esta preocupación. Ni siquiera se busca generalizar los hallazgos al conjunto de la población móvil de la facultad o la universidad. La contribución que buscó hacer este texto, responde principalmente a poner en cuestión los alcances que se han hecho sobre el fenómeno a la luz de condiciones histórico-sociales particulares. Para lograrlo, se avanzó en varias aristas que componen los diversos capítulos del documento.

La investigación está compuesta por cuatro apartados, los cuales detallan diversos elementos del proceso de investigación. El primer apartado trata lo concerniente al problema de investigación, partiendo del contexto general del problema en dos procesos de largo aliento.

El primero de ellos es la expansión de la Educación Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México que, además de oportunidades de estudio en áreas potencialmente estratégicas, difundió otras oportunidades educativas derivadas de la existencia de nuevos planteles. Dentro de los planteles creados bajo este impulso se encuentra la FES Aragón, la cual sirve como espacio de investigación al ocupar un lugar estratégico dentro del sub-circuito universitario.

El segundo, a su vez, refiere a uno de los recursos que fueron difundidos en estas sedes descentralizadas a partir de un impulso generado por la globalización: la movilidad estudiantil

internacional, a través de un conjunto de becas que permitieron a sus beneficiarios realizar estudios en una IES extranjera por un semestre lectivo. Si estudiar fuera del país de origen no es un evento nuevo, el marco de la internacionalización de la educación superior revalorizó esta práctica por la creación de programas académicos de cooperación regional e institucional, a la que tuvieron acceso cada vez un mayor número de estudiantes.

Bajo el marco histórico-social de ambos procesos, se problematiza la difusión de oportunidades de estudio que están signadas por la distribución basada en méritos académicos y que producen trayectorias diferenciadas al interior de las universidades públicas. La descripción hecha en este capítulo apunta a delinear la problemática en torno a la construcción de desigualdades al interior de las Instituciones de Educación Superior, a través de recursos dispuestos y difundidos por la propia institución educativa, especialmente hablando de un plantel signado desde su creación por la difusión de oportunidades de estudio en un perfil estudiantil antes desprovisto de este derecho.

Se encontrará finalmente un conjunto puntual de preguntas de investigación, objetivos y conjeturas, de las cuales parte este ejercicio de investigación. Con ellas se buscó responder al problema de investigación que se instituye en la pregunta de cómo puede llegar a ser móvil un estudiante en una sede descentralizada de la UNAM.

El segundo capítulo aporta una clasificación general de las coordenadas analíticas del campo de estudio en torno a las movilidades estudiantiles. Para ello, se describe el estado del arte agrupando las investigaciones de acuerdo a las perspectivas teóricas que las animan. En ese sentido, se ofrece una visión panorámica de sus planteamientos, sus alcances y el conocimiento acumulado en torno al tema. No se omite también la posibilidad de realizar una serie de apuntes críticos a estas posturas. Más que una revisión exhaustiva, se ofrece una presentación selectiva de investigaciones para procurar una mirada general a lo tratado en el campo de los estudios empíricos.

Asimismo, se destacan un conjunto de dimensiones analíticas y de indicadores empíricos que han sido utilizados para responder a los problemas planteados por las investigaciones. Esta clasificación permite construir una postura propia al problema que se busca tratar, de tal manera que, desde una postura crítica y una perspectiva procesual, se recuperen los factores estructurales, institucionales y agenciales que llevan a alguien a aspirar y obtener una movilidad internacional.

El tercer capítulo ofrece una visión pormenorizada acerca del diseño de investigación. El capítulo es una invitación para conocer la cocina del proceso de investigación, por lo cual se parte de una discusión amplia en torno a la tensión entre agencia y estructura, para justificar posteriormente la utilización del enfoque del curso de vida.

En el mismo sentido, se expone con particularidad el modelo de análisis, compuesto principalmente por cinco dimensiones, las cuales fueron construidas a partir de la revisión crítica del estado del arte. La postura teóricamente informada aquí presentada implica una serie de supuestos de partida, los cuales se hacen explícitos a la luz de las limitaciones que repercuten en la información y los alcances del estudio.

Finalmente, el capítulo resume las fuentes de información y la caracterización de la muestra, desglosando la manera en que se tuvo acceso a ellos. Para cerrar, se hacen un conjunto de señalamientos con respecto del alcance de la información, lo cual requiere explicitar los sesgos de la muestra, las dificultades que implica su tratamiento y los alcances interpretativos que la revisión permite.

El capítulo final contiene el grueso de la revisión empírica. En él se expone una caracterización general de la movilidad estudiantil internacional en la UNAM durante el periodo comprendido entre 2017 y 2019, se muestra la distribución de las becas entre facultades y carreras de los estudiantes, y se describe de forma general las características de los intercambios.

Posteriormente se analizan las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, a la luz de las diversas dimensiones analíticas planteadas. Se da revisión a cada uno de los casos a través de descripciones densas, pero buscando que sea a través de la exposición de casos polares en donde emerjan los matices que permitan problematizar las discusiones recuperadas del estado de la cuestión. En el capítulo se trata la forma en que el origen social informa la aspiración por estudios en el extranjero, las trayectorias educativas, los factores institucionales y redes sociales que informan el proyecto de movilidad y finalmente, cómo se puede llegar a saber que se puede ser móvil.

Adicionalmente, se realiza una contribución general al campo al exponer las maneras en que se llevan a cabo las estancias de estudio, un elemento no previsto por el diseño pero que emergió como parte de la información obtenida al realizar las entrevistas. Este capítulo cierra con una clasificación del material empírico, lo cual permite desarrollar la discusión en torno a un conjunto de resultados generales derivados de la revisión.

No puedo cerrar esta introducción sin agradecer profundamente a los estudiantes que contribuyeron mostrándome fragmentos de sus vidas, sus historias y sentires para poder escribir esta tesis. Su tiempo, su sensibilidad y la completa disposición que mostraron a mis intereses son correspondidos con los detalles que me permitieron plasmar. En el mismo sentido, agradezco la lectura atenta de mi comité de tesis, quienes contribuyeron de manera fundamental con sus comentarios para construir esta propuesta, la cual hubiera sido mucho más limitada y modesta sin su apoyo.

CAPÍTULO 1. APUNTES EN TORNO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La configuración del Sistema de la Educación Superior (SES) en México, tal como lo conocemos, tuvo varios momentos cruciales en su desarrollo. Uno de ellos, quizá de los más importantes, sucedió a partir de un conjunto de factores que detonaron el proceso de expansión del circuito universitario y tecnológico en la década de los setenta del siglo XX. Los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, el crecimiento demográfico, el crecimiento económico y la diversificación social que generó el crecimiento de las clases medias, fueron factores propicios para la expansión de la educación superior en el país. Los años setentas se convirtieron en el punto crítico de transformación de un modelo de universidad centralizado, selectivo y pequeño, a un modelo amplio y diverso, representado con el surgimiento de la “universidad de masas”, resultado de un intercambio político entre las clases medias y el Estado (Fuentes, 1983; Fuentes 1985).

Durante este periodo diversos factores provocaron, junto con la ampliación acelerada de la matrícula universitaria, otras consecuencias. Una de las principales fue la necesidad de reformar el sistema de la Educación Superior (ES), dado el crecimiento de la demanda de la educación media superior, las necesidades profesionales del país y la urgencia de un proyecto que atendiera integralmente los problemas que hasta entonces aquejaron el diseño de la política educativa en ese nivel de estudios (ANUIES 1971; ANUIES 1973). De la misma manera, se señaló la necesidad de diversificar geográficamente los planteles, de tal manera que pudiera ofrecerse educación universitaria en zonas con amplio potencial poblacional.¹

Geográficamente, uno de los principales espacios que se consideró oportuno cubrir fue la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Esto debido a que los procesos de migración interna, el acelerado proceso de urbanización y el crecimiento de la zona conurbada, habían llevado a la concentración población y la creación de nuevos asentamientos urbanos (Linares, 2013a; Linares 2013b).

La estrategia tomada por el Estado Mexicano para la ZMVM fue la creación de nuevos planteles y la expansión de la matrícula en los existentes: fueron fundadas las sedes de la Universidad Autónoma

¹ Olac Fuentes sostiene que existieron dos ciclos de expansión. El primero de ellos refiere a una apertura intensa que comienza en los años sesenta y que llega hasta 1975, impulsada por el sector gubernamental y el cual caracterizaba la educación superior como un tema de interés público y como parte de los servicios sociales ofrecidos por el Estado (el 85% de las universidades eran financiadas con recursos federales); el segundo, por su parte, comienza en 1978 con una reducción del ritmo de crecimiento de la matrícula, que termina con la crisis y restricción del gasto en 1982 (Fuentes, 1983; Fuentes 1985).

Metropolitana, se impulsó la creación de nuevos planteles de universidades estatales de diferentes tipos, como las universidades tecnológicas municipales, y comenzaba de forma incipiente una tendencia de aumento en las instituciones de educación superior privada.

Estos proyectos tuvieron como principal objetivo crear planteles de educación superior en zonas estratégicas de la ciudad, ampliando la matrícula universitaria. Con ello, las alternativas de estudio con una perspectiva de servicios públicos, se veía reforzada en un escenario de creciente demanda de credencialización, especialmente en sitios que se habían convertido polos de atracción para la migración interna (García, 2007).

Como respuesta a estas condiciones, fue creado el *Programa de Descentralización de Estudios Profesionales en la UNAM*, a través del cual fueron planeados y creados cinco planteles de la UNAM en diversos puntos del Estado de México, en los límites con la ciudad y creados con el nombre de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP): Acatlán, Cuautitlán e Iztacala en el poniente, Aragón y Zaragoza en el oriente. En el ámbito educativo, las ENEP absorbieron una parte importante de la demanda del bachillerato UNAM,² a la vez que diversificó la oferta de la máxima casa de estudios. Esta razón llevó a la universidad a captar una demanda con perfiles educativos diferentes, antes desprovistos del acceso a la educación superior (García, 2007).

En términos generales, esta tendencia de ampliación de la matrícula fue entendida como una apuesta en torno a la *democratización de la educación superior*, basada principalmente en la igualdad de oportunidades. Proveer mayores alternativas de estudio, el incremento de la matrícula universitaria y los enclaves educativos en zonas densamente pobladas, fueron la apuesta más importante en la ZMVM en el terreno de educación superior. Sin embargo, esto significó también un conjunto de consecuencias no esperadas que hubo que tratar.

En primer lugar, la apuesta por hacer accesible la educación superior a amplios sectores de la población (especialmente de aquellos perfiles estudiantiles desprovistos previamente de estas oportunidades), sucedió sin eliminar la desigualdad de ingreso. Una de las brechas más estudiadas en el terreno de la desigualdad educativa gira en torno a la representación de ciertos grupos sociales en la matrícula universitaria. La desigualdad de clases sociales, los antecedentes familiares en la ES y

² Cabe resaltar que la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y la ampliación de la matrícula en los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), ambos pertenecientes al bachillerato ofertado por la UNAM, significó el crecimiento de la matrícula en tránsito a la ES y la necesidad de ofrecer nuevos espacios al interior de la universidad.

por razones de género, mostraron ser significativas para mostrar las probabilidades diferenciales de acceso a la universidad (Solís y Dalle 2019; Blanco, 2021).

En segundo lugar, se creó un riesgo de estratificación entre los diversos planteles. Por ejemplo, los planteles de universidades públicas federales, en sus diversos tipos, recibieron financiamiento estatal de forma diferenciada, atendiendo diferentes objetivos de formación y perfiles profesionales (López, 1996). De la misma manera, la emergencia de la educación privada representó un nuevo quiebre en la visión de la función educativa como derecho social (Brunner, 2005; Silas, 2005; Gil, 2005).

Hablando específicamente de la UNAM, la distribución financiera, así como el aprovechamiento de oportunidades de estudio por programas, generó una tendencia de diferenciación entre entidades académicas. Esto se tradujo en diferencias en disciplinas de estudio, perfiles de aspirantes y zonas geográficas de atención, especialmente considerando las diferencias entre la sede central de Ciudad Universitaria (CU) y las facultades de las orillas de la ciudad.

En tercer lugar, a pesar del aumento de la oferta y de los planteles, los espacios resultaron insuficientes para una población escolar creciente, lo cual pudo observarse en los parámetros de ingreso a la universidad nacional y su particular modelo de ingreso. Para los estudiantes provenientes del bachillerato UNAM el acceso es a través del Pase Reglamentado, una modalidad condicionada al desempeño académico durante el bachillerato; para los estudiantes provenientes de cualquier otra modalidad de bachillerato, por su parte, el ingreso se realiza a partir del examen de admisión, de tipo estandarizado, para la asignación de lugares disponibles en los diversos planteles y programas de estudio.

La competencia por tales espacios, la consolidación de un modelo de examen estandarizado y el aumento paulatino en el número de aspirantes rechazados, pusieron en cuestión la suficiencia de las medidas adoptadas (Blanco, 2021).³ Los tres puntos antes mencionados demuestran que el estudio de las desigualdades sociales en el ingreso y tránsito en la educación son un nodo central en las preocupaciones sobre la ES en México.

Ahora bien, para el caso específico de la UNAM, se ha enfatizado el papel que representa la democratización educativa: el costo simbólico de las colegiaturas, el énfasis en la educación pública y gratuita, el prestigio social y el flujo de recursos educativos la vuelven una institución central en la

³ Esta conclusión no se reduce a la competencia por lugares en la educación superior, sino como un modelo general que antepone la educación por la cristalización de diversos tipos de desigualdades, más que como un derecho en sus diversos niveles educativos (Blanco, 2021).

atracción de aspirantes. Superados los procesos de admisión, todos los miembros de la comunidad académica son homologados sin importar sus características de origen social, su situación socioeconómica, sus características personales o las del plantel en el cual cursen sus estudios. Sobre este supuesto de igualdad de condiciones, sin embargo, se ha estudiado qué tanto otras formas de desigualdades sociales pueden influir la trayectoria de los estudiantes.

La expansión educativa propició el crecimiento de servicios y alternativas en los nuevos planteles, entre ellos ciertos recursos académicos que no fueron ofrecidos universalmente entre sus miembros. Uno de estos recursos de gran relevancia para el pleno desarrollo de las funciones académicas fueron las becas (estipendios económicos que suelen ser entregados a los estudiantes con fines diversos). Hubo entre ellas dos tipos generales que tuvieron funciones específicas. El primer tipo son las becas remediales que buscaron atemperar el peso de desigualdades provenientes del origen social, buscando abatir el abandono escolar por motivos económicos y buscando proveer de ingresos a estudiantes para evitar “actividades desviantes” de su labor académica (Río, 2014; Reed y Hurd, 2016).

El segundo tipo de las becas fue de no remedial: estos recursos fueron entregados como compensación basada en el desempeño sobresaliente en las actividades académicas, de tal manera que la obtención recae en característica propias de su trayectoria y desempeño escolar (Haas y Van de Werfhorst, 2017). Es por ello que estos recursos selectivos responden a una lógica subyacente de competencia signada por la igualdad de oportunidades para obtenerla y, con ello, cumplen la función de un apoyo complementario en la formación educativa de los alumnos, distribuidos bajo el principio de selectividad por mérito académico.

Es a través de estos que puede rastrearse otra dimensión de desigualdad. Las desigualdades al interior de las universidades se expresan en diferencias de trayectorias académicas a partir del acceso y uso de recursos académicos distribuidos por mérito académico, sin que esto signifique necesariamente soslayar los otros factores de desigualdad antes señalados (Steward, Brown y Mancini, 2005). El tema en cuestión es el traslado de desigualdades sociales a desigualdad en el aprovechamiento de recursos que proporciona la estructura institucional, los cuales son escasos y selectivos, tales como becas, ayudantías e intercambios académicos.

Dentro del universo de recursos distribuidos por mérito académico, uno de ellos ocupa un lugar preponderante: las becas de movilidad estudiantil internacional. Con la emergencia de la dinámica de internacionalización de la educación y que ha sido catalogada como la respuesta político-educativa de las IES a la globalización (Altbach y Knight, 2007), la movilidad internacional se convirtió en una práctica valiosa para las instituciones y sus estudiantes, catalogada incluso como la dimensión estrella

de la internacionalización por su impacto en el diseño político-institucional (Didou, 2017). Son cinco las razones principales por las cuales se convirtieron en bienes valiosos y relevantes teóricamente para el presente estudio:

1) Relacionada con la noción de beca, los beneficiarios obtienen la exención de pago de matrícula para cursar un semestre lectivo en una Institución de Educación Superior (IES) extranjera, así como un estipendio económico para costear los gastos de trayecto, estancia y manutención, la cual representa la suma de dinero más alta entre los recursos que ofrece la institución (el tabulador de montos para estancias en el año 2021, se señala que las cantidades van de \$ 86,000 a \$ 132, 000 como monto total para la estancia semestral según el país de destino, con la posibilidad de pedir una beca adicional de gastos de traslado);

2) La experiencia de estudios en el extranjero se convirtió en una posibilidad adicional a las ofrecidas por los estudios universitarios, altamente valorada por los mercados de trabajo y enriquecedora para la experiencia estudiantil. Esto se ha comprobado, por ejemplo, con el aumento paulatino de las solicitudes para obtener un lugar en los diversos programas de movilidad estudiantil, así como por los estudios que hablan de las ventajas obtenidas en el nivel de aprovechamiento, recursos lingüísticos y percepción cultural que deriva de la práctica (Chieffo y Griffiths, 2004; Dwyer, 2004). Es decir, se vuelven un factor de distinción y prestigio (Findlay et al, 2011);

3) Dado que no todos los estudiantes pueden acceder a ellas, existen una serie de requisitos predefinidos en sus programas de operación que definen a los perfiles elegibles.⁴ Complementariamente, existen una serie de señalamientos institucionales sobre los méritos que llevan a alguien a volverse becario de este tipo de oportunidades escolares, señalando que la movilidad estudiantil es

(...) una distinción que sólo obtienen algunos de los mejores alumnos (...) asociado a un promedio alto en sus calificaciones, regularidad en sus estudios, disciplina en sus procedimientos, aptitud excepcional en sus proyectos académicos, disposición de regresar a México (...) y, frecuentemente, dominio de una lengua extranjera. Adicionalmente, cuando también hay un apoyo económico, es porque el perfil socioeconómico⁵ del alumno de excelencia lo sugiere (DGECI, 2020).

4) La movilidad es gestionada por una dirección específica al interior de la UNAM, en la cual se centraliza el proceso de arbitraje y definición de espacios, así como de programas, con

⁴ Véase anexo 1.

⁵ Al respecto debe decirse que la asignación de un lugar en el programa (que produce la exención de colegiatura) y la asignación de beca económica son dos procesos distintos en la aplicación. Sin embargo, como lo refieren los directivos de DGECI, prácticamente todos los becarios obtienen ambos beneficios, siendo casos excepcionales aquellos que realizan movilidad con sus propios recursos económicos.

acompañamiento de representantes de las distintas entidades académicas que integran a la universidad. Esto acarrea que la autonomía con la que se desarrolla requiera explicitar los métodos de selección y los criterios objetivos de obtención, lo cual deriva en el uso de mecanismos de distribución basados en el supuesto de mérito académico. Por esta razón cualquier atributo ajeno a su desempeño es borrado como criterio de selección, sin que esto necesariamente elimine aquellas condiciones concomitantes que pueden influenciar la aspiración o la obtención del recurso propias de la trayectoria del estudiante;

5) Finalmente, la movilidad estudiantil articula tres procesos simultáneos antes mencionados: la internacionalización de la educación superior que implica la reorganización institucional y nacional de la oferta, la democratización de oportunidades de desarrollo académico, así como la competencia por una de las oportunidades de estudio valoradas al interior de la UNAM por su costo y sus implicaciones, abierta por la respuesta institucional a la internacionalización de la ES.

Ahora bien, el crecimiento paulatino de la oferta de movilidad internacional ha aumentado también la demanda, sin que eso necesariamente se haya traducido en una apertura integral de esta experiencia educativa, siendo opciones exclusivas y reservadas para una pequeña porción de población estudiantil.⁶ De la misma manera, ha generado un escenario en donde la universidad busca generar mecanismos institucionales de difusión y promoción de las movilidades internacionales para integrar a sus diversas entidades académicas.

Cada entidad dentro de la UNAM, por lo tanto, con sus particularidades organizativas, responde a la oferta promovida desde la DGECI, previendo información, orientando a los estudiantes sobre los programas, ayudándolos en el proceso de decisión y recibiendo las postulaciones. Dentro del universo de las entidades de la UNAM, la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), ocupa un lugar relevante para el estudio de las desigualdades surgidas de la distribución de estos recursos por cuatro razones principales.⁷

⁶Según datos proporcionados por la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI, dirección encargada de todos los procesos de intercambio dentro de la UNAM), durante 2017 salieron bajo la movilidad estudiantil semestral 717 estudiantes, 660 durante 2018 y 760 durante 2019 (Véase capítulo 4).

⁷ El 31 de marzo del 2005, el Consejo Universitario aprobó la minuta con la cual la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP) Aragón se convirtió en Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. Esta distinción reconocía la consolidación de los programas académicos ofrecidos en la sede, de la difusión cultural y extensión de los servicios universitarios. Asimismo, este reconocimiento ofrecía la posibilidad de acceder a diversos programas de apoyo para el mejoramiento académico, así como expandir los programas de especialización y docencia ofertados por el plantel

Esta sede de la UNAM se convirtió en un enclave educativo en el oriente de la ZMVM y en el municipio más densamente poblado de la entidad, perteneciente al Estado de México. Se encuentra ubicada en los límites del municipio de Nezahualcóyotl y Ecatepec en el Estado de México (municipio más poblado de la región), así como con la alcaldía Gustavo A. Madero de Ciudad de México.

FES Aragón surge, como ya se señaló, del proceso de descentralización de la UNAM y en la tendencia más amplia de la expansión de la matrícula universitaria en instituciones públicas durante la década de los setenta. El proyecto a través del que fue creado utiliza la expresión “zonas de amplio potencial población” como un indicador del aumento paulatino de la población, la necesidad de servicios públicos y la configuración sociopolítica derivada de la reorganización en la ZMVM. Para la década de los ochenta, Nezahualcóyotl era el único municipio en el oriente de la ciudad que rebasaba el millón de habitantes (Linares, 2013a).

La FES Aragón ha ido aumentando paulatinamente el número de becarios internacionales desde la conformación permanente del programa y fue la entidad con el mayor número de becarios asignados a la movilidad internacional UNAM para el 2020, cuando históricamente ha sido el plantel con menor presupuesto entre las Facultades de Estudios Superiores.

Derivado de este planteamiento surgen la interrogante de cómo se pueden generar procesos de diferenciación entre estudiantes de un mismo plantel (signado por la expansión educativa y la descentralización) por la aspiración y acceso a la experiencia de un recurso institucional distribuido por méritos académicos, como la movilidad internacional. Este problema general permite pensar en varias dimensiones de análisis.

Además de los requisitos formales estipulados por los programas operativos de la UNAM ¿qué otros factores intervienen en la aspiración y obtención de recursos selectivos, como el caso de las becas de movilidad internacional? ¿Qué diferencias existen entre las diversas trayectorias de los estudiantes que realizan movilidad estudiantil internacional?

Anticipando lo que se desarrolla en la sección dedicada al Estado del Arte, las investigaciones al respecto dan cuenta de, por lo menos, tres dimensiones que juegan en el proceso de construcción de diferencias entre estudiantes que acceden a estos recursos (directamente dentro de los criterios de programas de aprovechamiento, pero también indirectos para que puedan figurar como una posibilidad real y deseable dentro de su proyecto universitario).

- a) Atributos adscriptivos y recursos relacionados al origen social.

- b) Fenómenos relacionados con la propia transformación de la estructura institucional: áreas de estudio y disciplinas con mayores potencialidades, organización de la oferta y redes de influencia.
- c) Por trayectorias seguidas en la educación formal previa, generando circuitos.

Planteado lo anterior, se sostiene que el caso analítico propuesto es un caso de desigualdad en el interior de planteles universitarios públicos surgidos y signados por la descentralización educativa, analizado a través del acceso y uso de mecanismos institucionales distribuidos bajo el principio de méritos académicos.⁸

Por lo tanto, se propone analizar las diversas trayectorias sociales que desembocaron en el aprovechamiento de recursos institucionales selectivos y altamente valorados en el interior de la FES Aragón, a través de la movilidad estudiantil internacional, práctica impulsada en años recientes bajo el marco de la internacionalización de la educación superior.

1.2 Los marcos de contexto: la descentralización y la internacionalización de la ES en la UNAM

Dos procesos con diferentes periodos temporales entrecruzan el objeto de estudio para configurarlo tal como ha sido expuesto. El primero de ellos, al que se ha hecho referencia, proviene de un amplio proceso de transformación de la Educación Superior en México, motivada por la importancia de la educación como un bien público y por la creciente demanda de acceso a la educación superior y, específicamente, de la descentralización de la UNAM.

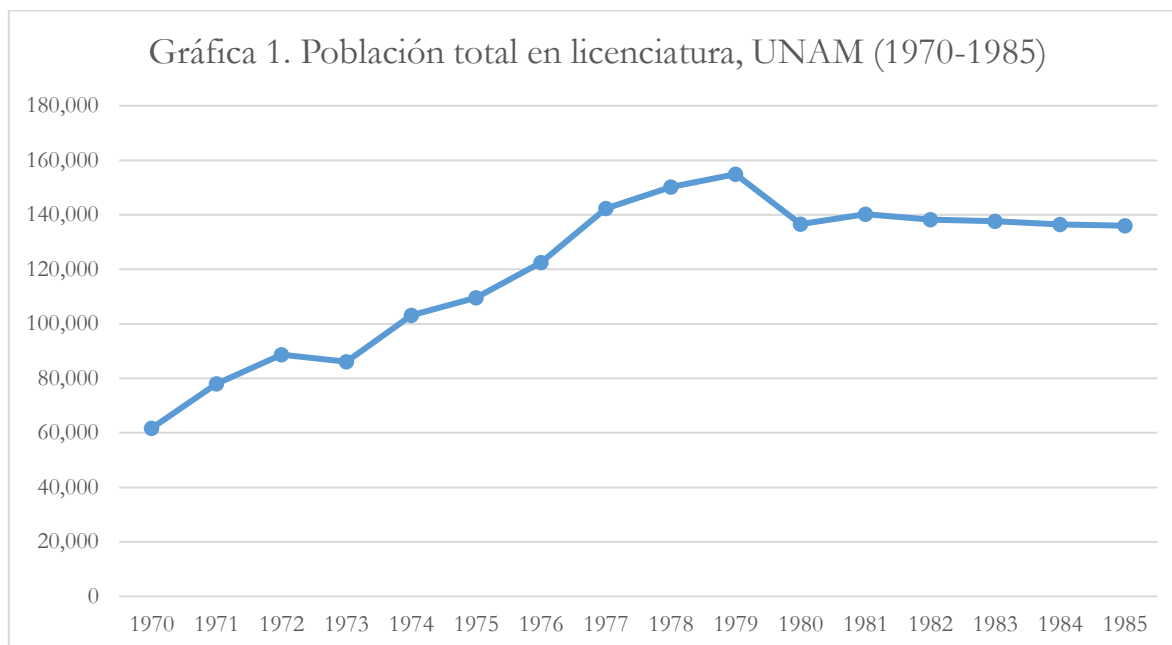
Por primera vez en la historia del país, la creación de estos planteles significó la oportunidad para captar a un mayor número de estudiantes potenciales en zonas geográficas y disciplinas académicas estratégicas. La UNAM, en ese sentido, ocupó un papel central en la contribución para consolidar este proceso en la ZMVM.

Uno de los motivos de esta expansión provino de la creación del modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), bachillerato del sistema UNAM aprobado en 1971 por el Consejo Universitario.⁹ Este hecho representó el aumento de la matrícula en el bachillerato de aproximadamente en 15, 000 estudiantes en un solo año (sin considerar el aumento relativo a las sedes de las Escuelas Nacionales Preparatorias) (UNAM, 2020a). El egreso de estos estudiantes requería

⁸ La conjetura del cual se parte es que si bien, el uso de estos criterios estrictamente académicos busca darle legitimidad a la elección de los destinatarios, obvian la incidencia de otros factores que pueden introducir heterogeneidad entre las trayectorias que llevaron a aspirar por ese recurso y, después, a lograr conseguirlo.

⁹ Fueron creados cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la ciudad a partir de su aprobación (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur).

de generar espacios también en el circuito universitario de la UNAM.¹⁰ Aproximadamente en seis años, se había duplicado la población total en nivel licenciatura al interior de la UNAM.



Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (2020). Población escolar de 1924 a 2020. *Series Estadísticas UNAM*. [Consultado el 16 de enero de 2021]. Recuperado de: <https://bit.ly/3qOPqNi>

Es en este marco se creó en 1974 el *Programa de Descentralización de Estudios Profesionales en la UNAM*,¹¹ el cual planteó la integración de sedes universitarias para estudios superiores en la ZMVM, basado principalmente en el pronóstico de desarrollo poblacional, el cual preveía el aumento de la demanda de educación superior en la zona (Casanova, 2001). Dentro de esta política, se planteó la creación de un modelo de organización académica alternativo y multidisciplinar, de donde provinieron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

FES Aragón es un espacio teóricamente relevante por la configuración de varios factores. La primera razón es que, históricamente, representó el proceso de descentralización de la UNAM en el oriente de la ZMVM,¹² atrayendo a la población creciente proveniente de las olas de migración interna del

¹⁰ Se considera que a partir de 1971 incrementa la matrícula del bachillerato en el sistema de la UNAM con los estudiantes pertenecientes a los Colegios de Ciencias Sociales y Humanidades, pero le sigue también un aumento en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Se pasan de 43 859 estudiantes en planteles de la ENP y 15 059 en CCH en 1971, a 51 173 en ENP y 78, 123 en CCH para 1978 (UNAM, 2020a).

¹¹ La información que sostuvo esta decisión recayó en una serie de estudios sobre la distribución de la población escolar basados en su lugar de residencia, por lo que las zonas en expansión hacia el norponiente y el oriente de la ciudad se volvieron zonas estratégicas. Basados en estos principios, fueron fundadas las siguientes Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza.

¹² La zona había comenzado a poblarse al principio de los años cuarenta, principalmente a través de asentamientos irregulares (Martínez, 1986; Jiménez, 2017). Según Linares (2013a) el impulso sucedido por la

periodo entre 1940 y 1980. La FES Aragón fue construida en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México.¹³

De la misma manera, debido a sus condiciones de origen, el plantel pudo atraer sectores sociales asociados a la dinámica que la había constituido, ya que en el municipio residía principalmente la fuerza laboral industrial de la ciudad. Esta condición lo llevó a promover perfiles universitarios que accedieron a la educación superior a través de la ampliación de la cobertura de ES.

Por ejemplo, los reportes más antiguos de los perfiles de ingresos que ofrece la Dirección General de Planeación, los cuales datan de la generación de ingreso 1988-1989, muestran que, de las madres de los estudiantes de primer ingreso, el 77% tenían formación básica y sólo 3.6% formación en educación superior o mayor; en el caso de los padres para los mismos casos, 70% tenían educación básica y 12.7% educación superior o mayor (UNAM, 1989).

Es claro que la UNAM continúa siendo el referente en prestigio y ocupa un papel preponderante en el presupuesto público destinado para la educación superior. Sin embargo, la FES Aragón es históricamente la entidad que menor presupuesto recibe dentro del universo de las FES.¹⁴ Paradójicamente es esta la entidad que ha logrado crear una de las principales redes institucionales de captación para la demanda de movilidad internacional, al grado de haber logrado ser la sede con más beneficiarios en la UNAM en el periodo de 2020.¹⁵

Por todas estas razones, FES Aragón es un sitio privilegiado para mirar los múltiples componentes de desigualdad entre sectores sociales que acceden a este plantel, entre planteles, entre zonas geográficas, pero también al interior de la misma sede. Finalmente, la expansión en la cobertura

crisis agrícola en poblaciones rurales en el país de mitad de siglo, así como la tendencia a la concentración del capital y de la producción en centros económicos, como el Distrito Federal, fueron los principales factores estructurales que motivaron la migración interna a la ZMVM, que llevaría posteriormente a la construcción nuevos asentamientos humanos.

¹³ El municipio fue erigido formalmente en 1963 a través de la publicación del decreto de la XLI Legislatura del Estado de México, fraccionando territorio que originalmente pertenecía a Chimalhuacán, Ecatepec y Texcoco. Basados en los resultados del censo de población del 2020, realizado por INEGI, Nezahualcóyotl tiene un total de 1,077,208 habitantes, con una densidad de población de 17,026.4 habitantes por kilómetro cuadrado, es decir, es el municipio más densamente poblado en el Estado de México y el segundo de mayor población en la entidad, sólo después de Ecatepec

¹⁴ Véase anexo 4, cuadro 11.

¹⁵ Debe recordarse que, por condiciones relacionadas con la pandemia por el virus SARS CoV-2, el desarrollo de intercambios académicos se vio interrumpido por la cancelación de cursos en IES extranjeras. En algunos casos, el suceso ocurrió después de haber ingresado al país de destino, lo que significó haber quedado varados por algún periodo de tiempo hasta que la Secretaría de Relaciones Internacionales o la DGEI, pudieron intervenir para su repatriación. Con un poco más de suerte corrieron aquellos que vieron canceladas sus estancias antes del arribo a los países de destino. A pesar de ello, es importante resaltar que la tendencia al aumento de números de participantes de esta sede en particular, fue constante hasta esta coyuntura.

educativa implicó la expansión también en otros servicios. La diversificación interna requirió de la planificación sistemática de sus funciones y de sus recursos. Uno de ellos, promovido principalmente fueron los programas de movilidad estudiantil internacional.

Como parte de la dinámica económica internacional, la educación superior ha experimentado una serie de cambios y reivindicaciones, expresadas en la denominación de Internacionalización de la Educación Superior. La internacionalización tiene amplias causas, diferentes perspectivas y un conjunto de prácticas diversas, las cuales hacen alusión a un conjunto de políticas que tienden a enfatizar el proceso de conexiones entre países y regiones con el fin de participar en la industria de conocimiento, circulación de información y, principalmente, circulación de capital humano (Knight, 2004; Altbach y Knight, 2007; Yemini y Sagie, 2015; Didou, 2017).

La elaboración de acuerdos internacionales sobre el particular propició diversas formas de cooperación, lo cual a su vez permitió que la internacionalización de la ES se convirtiera en un conjunto de políticas educativas capaces de impactar la organización universitaria, la calidad de la educación y la acreditación de las mismas. En el mismo sentido, se estipularon nuevas prácticas asociadas a homologar estándares de calidad educativa internacional, proceso en el cual las agencias acreditadoras internacionales y los procesos de formación de calidad mundial crearon un marco de legitimidad internacional de los procesos de promoción (Salisbury et al, 2009; Didou, 2017).

Dentro de la UNAM, el proceso de internacionalización fue un proyecto integral que modificó la organización de la propia universidad.¹⁶ Si bien varios órganos internos habían funcionado a lo largo de su existencia para la promoción de lo internacional (por ejemplo, los centros de enseñanza de idiomas o centro de enseñanza para extranjeros, o sedes de representación de la UNAM en otros países, etc.), la consolidación de un proyecto basado en políticas de cooperación fue realizado a inicios del 2000 con la creación de la Oficina de Colaboración Interinstitucional (coincidente con las tendencias de políticas de internacionalización de la educación superior).¹⁷ Esta modificación

¹⁶ La internacionalización en el país y en la UNAM implicaron muchas acciones, sin embargo, en esta descripción se resalta principalmente la adaptación de la estructura orgánica de la UNAM para responder a esta tendencia.

¹⁷ La DGECI reconoce en su portal como antecedentes 5 oficinas: la Oficina de Intercambio General y Becas en 1955, el Departamento de Intercambio Cultural, Relaciones Públicas y Becas de 1961, las Comisiones de Becas e Intercambio Académico de 1970, la Dirección General de Intercambio Académico de 1977 y la Oficina de Colaboración Interinstitucional del 2000. Esto demuestra que el enfoque puesto hacia lo internacional es un elemento importante en la historia de la universidad (Trigo y Fernández, 2020), no obstante, la generación de una política integral con base en la internacionalización de la ES sucedió bajo el impulso histórico generado por la globalización.

orgánica renovó la perspectiva en el tema para la universidad después de 23 años transcurridos de la última modificación en la estructura orgánica y esta vez con miras a atender la internacionalización.

El 29 de octubre de 2009 fue publicado en la Gaceta Universitaria, el acuerdo por el cual fue creada la Dirección General de Cooperación e Internacionalización, con el cual se buscaba generar un organismo que concentrara las tareas sobre lo internacional, administrando, gestionando y difundiendo políticas de desarrollo específicas sobre el particular. El documento destaca las condiciones de conectividad y reconoce que la globalización ha sobrepasado los límites impuestos territorialmente a través de las fronteras, por lo que resuelve que este órgano responda con los mecanismos necesarios para generar un cambio en “la cultura institucional” (UNAM, 2009: 18). Además, en la exposición de motivos por los que fue creada, se hace referencia de forma explícita a la creación del Espacio Común de Educación Superior como uno de los factores que promueven la creación de mecanismos institucionales de promoción de la movilidad internacional.¹⁸

Pero no es esta la única tarea, DGECI tiene entre sus funciones también la consolidación de una política de internacionalización con varias directrices, entre las cuales destacan la firma de convenios con universidades extranjeras, operar los programas vigentes, crear nuevos para promover la cooperación internacional y gestionar la obtención de fondos para la realización de estas actividades (DGECI, 2020). Asimismo, dentro de las tareas que exige normar y gestionar los procesos antes desconcentrados, se impulsa la creación de lineamientos para regular la movilidad académica internacional, la cual a la postre consolidaría el programa de movilidad estudiantil y apuntalaría la emisión regular de las convocatorias y regularizando los fondos de financiamiento (con el presupuesto UNAM, pero también con las gestiones necesarias para atraer financiamiento público, como el de la SEP, así como de organismos privados, como bancos y otras instituciones).

El cambio más reciente en el diseño institucional se da en 2015, con la creación de la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales (CRAI). Su creación responde a una nueva etapa de internacionalización, en la cual se busca concentrar las diversas actividades internacionales que promueve la UNAM, entre las cuales destaca la coordinación de las políticas, convenios y alianzas, así como el seguimiento del conjunto de sedes que la universidad tiene en diversos países del mundo. Es decir, la creación de este organismo responde a la diversificación de las tareas internacionales, tanto del campus central como de las distintas dependencias universitarias, concentrando las tareas,

¹⁸ Otro documento que hace alusión a la creación del Espacio Común de Educación Superior fue Acuerdo de Fortalecimiento de la Movilidad Internacional, publicado en la gaceta en el 2014. Entre se comprometió a conformar programas de trabajo internacional, entre los cuales destacaban los programas de movilidad.

la planeación de las políticas y, especialmente, coordinando a las diversas estancias participantes en asuntos internacionales promovidos desde la universidad.¹⁹

Finalmente, en 2017 fue creada la Red Universitaria de Responsables de Internacionalización, la cual es un cuerpo de representantes de las entidades de la UNAM que buscó coordinar las iniciativas de participación y evaluación de las diversas entidades académicas. De la misma manera, fue constituido el Consejo Académico de Movilidad Estudiantil a Nivel Licenciatura (CAMEL) el cual recuperó la importancia de enlaces y coordinación entre las distintas entidades académicas que componen a la UNAM (DGECI, 2020). Esta red reconoció a los representantes de movilidad de cada entidad académica perteneciente a la universidad, dándoles tareas de gestión y promoción de las actividades relacionadas a las políticas de internacionalización, papel central para el pleno desarrollo y la consolidación de los programas de movilidad en cada sede, incluyendo las aquellas surgidas de la descentralización.

La estructura orgánica resultante de este proceso tiene múltiples tareas de gestión. Sin embargo, dentro de sus prioritarias, está la promoción de las diversas modalidades de movilidad internacional.²⁰ Estudiar en el extranjero no es un hecho nuevo dentro de la UNAM, sin embargo, la consolidación de una política institucional de promoción de las movidades abre dos procesos simultáneos. Al exterior, la universidad responde institucionalmente a los cambios provenientes de la internacionalización, específicamente con la cooperación para promover la circulación de capital humano y de redes de conocimiento.²¹

Al interior de la UNAM, se construyeron líneas prioritarias en torno a la internacionalización en el plan de desarrollo, las cuales desembocaron en 6 líneas de acción y 35 proyectos estratégicos, resaltando la reorganización de la universidad para atender el tema, consolidar el prestigio de la institución regionalmente y fortalecer las alianzas estratégicas para la inserción de alumnos y académicos en el extranjero. De la misma manera, como parte de uno de los proyectos estratégicos,

¹⁹ Después de su creación, tres órganos responden a esta coordinación: DGECI, la Unidad Coordinadora de Sedes Universitarias en el Extranjero y el Centro de Enseñanza Para Extranjeros.

²⁰ El fortalecimiento de la movilidad internacional, con sus respectivos proyectos estratégicos, es la cuarta línea de acción que se basa en “Fortalecer la inserción de académicos y alumnos de la UNAM en proyectos de investigación, en programas y acciones de formación académica y cultural, ofertados por Instituciones de Educación Superior extranjeras, que favorezcan el desarrollo del país” (UNAM, 2017).

²¹ El volumen de intercambios (estudiantes de la comunidad estudiando en otras IES y estudiantes extranjeros en sedes de la UNAM), así como los productos de relaciones académicas entre universidades (proyectos, publicaciones, programas educativos compartidos), se volvieron un criterio de valoración de la calidad educativa. Un ejemplo de ello es la importancia dada a las relaciones con otras universidades en el mundo y los rankings internacionales.

resalta el mejoramiento de programas de movilidad estudiantil y la diversificación de sus modalidades (UNAM, 2017).

En el mismo sentido y dentro del terreno académico, significa la creación de un programa de tipo estudiantil, que está basado en la promoción de estancias de estudios entre los alumnos destacados de la institución. Por lo cual, busca dar alternativas al proceso de formación universitario, promueve la internacionalización del currículum y aquellas habilidades interculturales que este tipo de prácticas promueven.

Hablando sobre la creación y consolidación del programa de movilidad, el 6 de enero de 2005 se publicó en la Gaceta UNAM el acuerdo por el que se establece el Programa de Movilidad Estudiantil. Este acuerdo resalta que los convenios de colaboración interinstitucional son una oportunidad para ampliar la formación académica de los estudiantes universitarios y desarrolla las bases generales de participación en estancias académicas de sus estudiantes. Además, enfatiza que éstos deben acceder a un contexto académico y profesional propiciado por la tecnología y la información (UNAM, 2005).

A partir de entonces comenzó de forma incipiente la definición de los criterios de elegibilidad dentro del programa, así como el conjunto de procedimientos que llevarían a su solicitud. No es sino hasta la creación de DGECI en 2009 cuando se asume el proceso de promoción y arbitraje específicamente para concentrar la administración de los procedimientos. A pesar de ello, el alcance del programa es limitado.

En el mismo sentido, fue publicado en la Gaceta UNAM el 27 de octubre de 2014 el Acuerdo de Fortalecimiento de la Movilidad Internacional el cual, entre otros temas, busca hacer un programa permanente a la movilidad académica, fortalecer la participación de estudiantes de la institución en IES extranjeras y la recepción de estudiantes extranjeros en sus programas de estudio. Se reglamentan los lineamientos de solicitud, los procedimientos para acordar modalidades y programas, así como la creación de un mecanismo de trabajo que conjunta a la DGECI (como dirección promotora) con el resto de las entidades académicas para su postulación y la gestión de las solicitudes. Es decir, se reglamenta el proceso de operación de los programas de movilidad y la promoción de la práctica (UNAM, 2014).

Con información de los anuarios estadísticos, se observa que es a partir de esta fecha que comienza el aumento de participación en los programas. La movilidad estudiantil internacional semestral es el primero y más importante de estos programas de movilidad, pero a lo largo de los años han sido creadas otras modalidades con objetivos diferentes. La clasificación ofrecida por DGECI da cuenta

dos grandes tipos (estancias-curso y foros-actividades de corta duración). La primera de estas categorías aglutina cinco tipos de movilidad internacional: semestral, de estancias de investigación, de idioma, por cursos intersemestrales y como modalidad de titulación (DGECI, 2020). La modalidad semestral es la de mayor prestigio, mayor tiempo de realización y la que mayor número de estudiantes utilizan.

1.3 Síntesis del planteamiento general del problema

En resumen, la descentralización educativa tuvo por objeto expandir las alternativas de estudio, lo cual derivó en la creación de nuevos planteles en zonas geográficas estratégicas, como fue el caso de FES Aragón en el oriente de la ZMVM. Asimismo, dentro de las alternativas complementarias de estudio que promovió la UNAM para sus licenciaturas, se encuentra la movilidad estudiantil internacional. Esta práctica es una de las dimensiones de la internacionalización de la educación superior y surgió a partir de la respuesta institucional a la globalización.

De la misma manera, como la movilidad no es un recurso ofertado al total de la población estudiantil, los aspirantes se vieron obligados a competir por un espacio en el programa, el cual define sus criterios de elección a través de requisitos basados en mérito académico: promedio escolar, regularidad académica, interés por una experiencia internacional durante su tránsito en la licenciatura, etc.

Las trayectorias sociales previas (que incluyen las trayectorias escolares) generan distinciones para acceder a estos recursos: cómo se genera la aspiración por esta alternativa complementaria de estudios universitarios, los rasgos académicos que los hacen elegibles para el programa y las características con las cuales desplegarían sus intereses en la movilidad. Sin embargo, el acceso a este recurso y la realización de la movilidad, tiene la capacidad a su vez de generar distinciones entre los estudiantes al llevarla a cabo.

El problema de investigación apunta al análisis de desigualdades sociales, siguiendo el objetivo de analizar la manera en que la aspiración y el acceso a la movilidad estudiantil internacional construyen, eliminan o atemperan formas de desigualdad entre los estudiantes al interior de una misma institución. Pero dadas las condiciones derivadas de la pandemia y las dificultades para la realización de trabajo en campo, la investigación busca analizar la diversidad de las trayectorias de estudiantes que fueron becarios de movilidad internacional.²² Es decir, en camino a estudiar la desigualdad, preliminarmente

²² Para poder analizar las desigualdades, habría sido necesario estudiar varios grupos de estudiantes. Además de aquellos que lograron la movilidad, se requeriría de grupos de contraste de dos tipos: aquellos que cumpliendo los requisitos de admisión no tuvieron interés en participar y aquellos que aspiraron a la movilidad

se puede avanzar por la revisión de la diversidad de perfiles que componen a este universo de estudiantes. Por lo anterior se plantea lo siguiente.

1.3.1 Preguntas de investigación

Principales

¿Cómo se relacionan momentos estructurales (como la descentralización educativa y la internacionalización de la ES) con la difusión de oportunidades institucionales distribuidas por méritos académicos (como la movilidad internacional) en la construcción de trayectorias diferenciadas al interior de una IES?

¿Cómo informan el origen social, la trayectoria educativa y el conjunto factores derivados del curso de vida al proceso de convertirse en estudiante móvil bajo el programa de movilidad estudiantil internacional en una IES descentralizada de la ZMVM?

Desagregadas

¿Cuáles son los factores exponentes a la aspiración de movilidad internacional?

¿Cómo influye la trayectoria previa a la universidad y durante la misma para configurar la aspiración en un programa de un recurso institucional distribuido por mérito académico, como la movilidad internacional?

¿Qué papel juega la estructura institucional de una sede descentralizada (en términos de habilitación y/o constreñimiento) la aspiración y el acceso a la movilidad internacional?

1.3.2 Objetivos

Objetivo principal:

Analizar los diversos factores que influyen en la construcción de aspiración por estudios en el extranjero y la manera en que éstos permiten la obtención de un lugar en un programa articulado por

pero que no fueron beneficiarios del programa. Por las restricciones impuestas por las condiciones sanitarias para la realización de esta investigación, se optó por obtener información de la manera más accesible, siguiendo el método de la bola de nieve para conseguir informantes. Esto llevó a modificar los intereses de investigación y adaptarlos, sin perder de vista que la diversidad es sólo una parte pequeña del estudio de las desigualdades sociales.

el principio de méritos académicos, como es la movilidad internacional, en una sede descentralizada de la ZMVM.

Objetivos particulares:

- Analizar los factores académicos y sociales que influyen en la construcción de aspiraciones sobre la movilidad internacional.
- Detectar diferencias y regularidades en las trayectorias sociales de becarios de movilidad internacional que explican la aspiración y el acceso a este recurso institucional.
- Describir las diversas rutas, estrategias, habilitaciones y constreñimientos que llevaron a obtener un lugar en el programa de movilidad internacional a los estudiantes en nivel licenciatura.

1.3.3 Hipótesis de trabajo

- El origen social de estudiantes en una sede descentralizada influye e informa diferencialmente el proyecto universitario que en algún momento prevé la realización de estudios en el extranjero, pero no determina el acceso a este recurso que es distribuido por méritos académicos. No obstante, el origen social es uno de los principales criterios para considerar la acumulación de ventajas que pueden derivar en la facilidad para optar por esta modalidad complementaria en sus estudios.
- Las características de la institución, la disciplina estudiada, el entramado institucional y las relaciones al interior de la institución delimitan de forma general los elementos de formación de las trayectorias que cristalizan la aspiración y el uso de la movilidad internacional. Por ello, *cómo se transita la universidad* es un proceso crucial para la obtención de la movilidad.
- Ningún elemento de las trayectorias, por sí solo, puede explicar la generación de aspiraciones y el acceso a la movilidad internacional. Por lo cual, la diversidad en las trayectorias, en los orígenes sociales y la concatenación de sus elementos configuran caminos diversos para acceder a un mismo recurso.

CAPÍTULO 2. COORDENADAS ANALÍTICAS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA MOVILIDAD INTERNACIONA1

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo reconstruir el camino de las investigaciones en torno a las movilidades internacionales, mostrando en su conjunto las conjeturas de las cuales parten las investigaciones para evaluar los alcances de sus planteamientos, no sólo a nivel descriptivo, sino como parte de un proyecto teórico que da revisión, aglutina y explica las diferentes preocupaciones que subyacen en los planteamientos en torno a la movilidad estudiantil internacional.

En el terreno educativo, la movilidad académica es sólo uno del conjunto de fenómenos y prácticas que se vieron impulsados por cambios sucedidos con la consolidación de economías globales, las tecnologías de la información y una mayor cooperación entre países y regiones mundiales.²³ Simultáneamente, la emergencia de estudios sobre movilidad ha tenido mayor relevancia en las últimas décadas como parte de estos diversos factores geopolíticos. Se ha catalogado a este amplio movimiento como *internacionalización de la educación superior* (Altbach y Knight, 2007), una de las dimensiones que pertenecen a una tendencia de la globalización económica.

El aumento de la movilidad de tipo educativo en décadas recientes, tanto en términos de flujo, como por la consolidación de políticas nacionales y regionales, caracteriza esta faceta específica de realización de estudios fuera del país de origen. Una de las razones que lo generó fue la búsqueda deliberada de la conectividad entre IES y países como parte de sus programas de desarrollo, tanto a nivel institucional, como a nivel de acuerdos de cooperación (Didou, 2017).

Es necesario considerar, sin embargo, que existen diferencias geográficas notables que no pueden ser soslayadas. Existe una fuerte estratificación entre países e instituciones de origen y de destino, que concentran el flujo de estudiantes móviles (King, Findlay y Ahrens, 2010). Esta tendencia también se ve reflejada en los epicentros de producción científica en torno al tema y su impulso como materia de estudio. En otras palabras, deben considerarse centrales al conjunto de asimetrías que enmarcan esta práctica y que impactan la manera en que es concebida y analizada (Grediaga y Gérard, 2019).

²³ Al entender la movilidad estudiantil como un fenómeno relacionado a los flujos de personas en espacios geográficos, se ha catalogado como un tipo específico de migración calificada. Sin embargo, estas características de la movilidad académica no anulan su naturaleza polifacética, sus múltiples motivaciones y las muchas relaciones concomitantes con una serie de indicadores e intereses que no se relacionan únicamente con un programa estrictamente académico. Eso hace al campo de los estudios de movilidad estudiantil un campo amplio y relativamente fragmentado entre sus tendencias de estudio.

Asimismo, gran parte de la investigación sobre el tema, sus desarrollos teóricos y descriptivos, provienen de tres modelos: encuestas a nivel regional realizadas y publicadas por organismos internacionales e impulsadas por programas de movilidad consolidados (como las investigaciones realizadas por la OCDE, o los casos de Erasmus y el proyecto *Eurostat*); los estudios de encuestas a nivel nacional como las emprendidas en el Reino Unido y Alemania; así como incipientes estudios a nivel nacional y local, de carácter descriptivo, en países con aumentos considerables en su participación dentro de programas de movilidad.

Al considerar este contexto, es necesario señalar que la principal preocupación en torno a las movilidades académicas tiende a priorizar las tendencias de intercambio entre países y a nivel regional, empleando para ello números totales de intercambios realizados. La elaboración de informes ha consolidado una base sustancial para demostrar el aumento paulatino de este fenómeno, así como una muestra robusta de las consecuencias generales que ha acarreado para los diseños institucionales y su impacto como modalidad de estudio en el siglo XXI.

En México, las investigaciones en torno a la movilidad han tenido mayor potencial en el terreno de análisis de tendencias regionales y políticas educativas, pero relativamente poco a nivel individual y/o de programas institucionales. Uno de los ejemplos clave para sostener lo anterior es que no se tenía un registro sistematizado de la movilidad académica en México sino hasta el desarrollo de una encuesta a nivel nacional llamada *Patlani*, la cual reúne esfuerzos de académicos, de la ANUIES y otras instituciones gubernamentales, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). Esta encuesta ha sido aplicada en cuatro ocasiones con características de agregación de datos a nivel institucional, lo cual permitió analizar los flujos de movilidad saliente y entrante en el país.²⁴

Uno de los grandes huecos en el estudio de la movilidad académica en México es el referente a la composición de bases de datos que caractericen a los beneficiarios dentro de programas institucionales. La razón principal es que cada IES elabora sus programas y sus procesos de selección, por lo que la demanda específica de información al momento de la solicitud suele ocurrir con intereses de tipo burocrático. Los datos obtenidos para tales registros, por lo tanto, tienen un alcance limitado sobre la información de los solicitantes y también de aquellos que son beneficiarios de la movilidad.

²⁴ A través de estos documentos, se ha logrado avanzar en una agenda de trabajo antes inexistente en torno a las movilidades internacionales en México. Sin embargo, sus alcances están circunscritos al interés de las IES por ofrecer la información a través del formulario web que se dispuso para la captura de datos, por lo que su representatividad y la participación relativamente baja de las IES, adicional a otros factores, forman parte de las dificultades para considerar esta tarea resuelta.

Este primer sub-registro deja un vacío en el estudio comparativo entre solicitantes y beneficiarios, lo cual genera, a su vez, un vacío en las conjeturas en torno a sus diferencias.

Otra de las razones es que, para llevar a cabo el trámite institucional, la recolección de información dentro de las IES no requiere más información que la que cubra su carácter administrativo. Si bien algunos programas de movilidad tienen en su proceso de solicitud un conjunto de cuestionarios socioeconómicos, la información permanece como parte del acervo de conocimiento institucional. Esta razón limita la posibilidad de usar un conjunto de estrategias de investigación que podrían rastrear el perfil sociodemográfico, trayectorias académicas y, en general, datos en torno de la caracterización de aquellos estudiantes que participen en programas de movilidad académica.²⁵

Otra de las limitaciones para el estudio surge en torno a la variedad de programas, modalidades, financiadores y, por lo tanto, características formales que han impulsado la movilidad internacional. Cada IES construye sus propias líneas prioritarias y suscribe convenios de colaboración con instituciones nacionales y extranjeras. Sin embargo, las formas de llevarse a cabo dependen tanto de la autonomía presupuestaria como de los apoyos de otras instituciones con las que cuentan.²⁶

Ahora bien, en el caso específico de la UNAM, existen diversas modalidades de movilidad internacional por las que pueden optarse en diferentes momentos de su trayectoria académica, todas ellas de carácter optativo y tras aplicar a la convocatoria de los programas respectivos:

- a) La movilidad estudiantil internacional semestral
- b) Para realizar estancias de investigación
- c) Por convenios específicos con algunas IES para cursos de especialización o capacitación
- d) Para perfeccionamiento de idioma
- e) Como modalidad de titulación o para hacer prácticas profesionales en el extranjero

Como resultado de esta variedad, los registros se almacenan en diferentes bases de datos que representan diferentes procesos y, por lo tanto, diferentes requisitos de admisión, (incluyendo aquellos que sean solicitados cuando el financiamiento proviene de otros organismos externos a la UNAM). De igual manera, no existe una previsión para clasificar el tipo de modalidad y los objetivos

²⁵ Adicionalmente, hay serias dificultades de consulta de un investigador externo, considerando la política de protección de datos personales a las que las instituciones públicas y privadas deben ceñirse.

²⁶ Adicionalmente, existe un pequeño grupo de estudiantes internacionales que realizan estancias en el extranjero sin estar auspiciadas por un programa académico, lo cual reduce la posibilidad de captar esta modalidad a menos que se empleen otras estrategias metodológicas.

que representa cada una de las mismas, por lo cual no hay criterios con los cuales catalogar las propias modalidades más allá de los nombres de programas o las características de operación.

Algunos documentos han buscado generar una clasificación de las movilidades académicas. Por ejemplo, la clasificación ampliamente aceptada en el campo responde a una configuración dicotómica entre movilidad de grado (la cual implica estudiar una carrera completa en el exterior) y movilidad de créditos (que implica tomar materias en una IES extranjera, pero con referencia de un plan de estudios en la universidad de origen), retomada por ejemplo por estudiosos en el Reino Unido (King, Findlay y Ahrens, 2010). Otra de estas clasificaciones proviene de una perspectiva institucional y está basada en varios criterios analíticos, como la duración de la movilidad, el contexto de trabajo, el grado de inmersión cultural, entre otros (Engle y Engle, 2003).

Lo que hay de fondo en esta discusión es que una clasificación que no atienda específicamente a las características de los programas podría dar más información de la naturaleza del programa, sus objetivos, el grado de inmersión cultural necesario y, por lo tanto, de las implicaciones que están en juego en su solicitud. Estos contrastes pueden significar también influencias diferenciadas en los perfiles atendidos y en los factores que son considerados para su realización. Finalmente, hace imposible el estudio de las diferencias que acarrea cada tipo de movilidad, en términos del impacto que pueden tener por el periodo de tiempo, los objetivos académicos y los perfiles atendidos.

Ciertamente no se avanza con incertidumbre total. Los avances en el campo son incipientes y son impulsados principalmente por vías institucionales y académicas. No obstante, para robustecer los alcances y las implicaciones de los programas de movilidad, no debe pasarse por alto que los programas forman parte de un proceso mayor, de larga data y que implica una diversificación oportunidades de estudio y perfiles estudiantiles en el interior de un espacio en el que se hacen presentes diversas formas de desigualdad social, como lo es la educación superior.

No obstante, la naturaleza del campo de investigación es tan diversa en cuanto a sus alcances y sus fines que la clasificación habitual, realizada en niveles de agregación, es insuficiente para dar cuenta de intereses tan variados. Las preguntas de investigación planteadas sobre el particular se entrelazan con una serie de preocupaciones de carácter teórico que, a pesar de su variedad, están basadas en principios, suposiciones y alcances relativamente homogéneos.

Estructura del capítulo

El capítulo está compuesto por dos sub-apartados. El primero de ellos da cuenta de las *coordinadas de estudio* de la movilidad estudiantil internacional, el cual tiene como objetivo la descripción de las

diversas investigaciones que resaltan en el campo por enfatizar un problema sociológico, por la selección de un enfoque teórico, una muestra empírica y la exposición de hallazgos particulares.²⁷

Esta revisión retoma los elementos principales de las investigaciones expuestas, las características de sus diseños y los alcances de sus planteamientos, de tal manera que puedan dar cuenta del conocimiento acumulado en el campo, pero también de los pormenores metodológicos que implicaron. La revisión resultante es importante en dos sentidos: da a conocer de forma general el estado de la cuestión a la vez que ofrece dimensiones para la construcción de una perspectiva analítica propia para la investigación.

El segundo sub-apartado presenta una *revisión crítica del estado del arte*, en la cual se dialoga con los límites de las perspectivas expuestas y se proponen líneas potenciales para su revisión. Las críticas tienen en consideración los supuestos analíticos en que los cuales se basan las investigaciones, los potenciales vacíos en su tratamiento y las dificultades explicativas que pueden acarrear. Este sub-apartado constituye un punto de vista central para el objeto de estudio que busca explicarse, así como para la propuesta de perspectiva analítica.

En su conjunto, la revisión otorga no sólo dimensiones de análisis importantes con sus respectivos indicadores empíricos, sino una serie de apuntes en torno a los debates conceptuales y la pertinencia de sus supuestos teóricos.

2.1 Coordenadas de estudio: una revisión del estado de la cuestión

2.1.1 Clasificación general de los estudios empíricos

El campo de estudio en torno a la movilidad internacional y la internacionalización de la educación superior es relativamente fragmentario. La emergencia de programas de intercambio académico de muy variadas modalidades, los diversos niveles de agregación, además de un mapa de estratificación entre países de origen y destino de intercambios académicos (así como de producción de conocimiento científico en torno a ellos), ha generado avances dispares en áreas diversas de la Sociología y de la investigación científica.

²⁷ Este sub-apartado pone énfasis también en clasificar los estudios de acuerdo con diversos arreglos de interés por dimensiones de análisis, lo cual permite ver las decisiones en cuanto a la construcción del objeto de estudio, el nivel de agregación y las características de su problema propuesto y, por lo tanto, las conclusiones a las cuales llegaron en el marco de su planteamiento teórico.

Sin embargo, usando un criterio analítico para la clasificación de los avances en el campo de estudio, existen tres perspectivas de investigaciones realizadas en torno a la movilidad estudiantil:

a) La primera es una perspectiva individualista basada en los supuestos del individualismo metodológico, que ha tenido dos principales preocupaciones. La primera de ellas, estudiar los atributos de los estudiantes que pueden fungir como predictores u obstáculos de la realización de movilidad académica (Stroud, 2010; Brook y Waters, 2011; Gerhards y Hans, 2013); mientras que la segunda reconstruye los procesos de decisión en torno a diversas etapas del proyecto de movilidad (por ejemplo, el momento de la aspiración, la valoración dentro de un programa específico y finalmente la definición del proyecto) (Salisbury et al, 2009; López, 2015; Hauschildt, 2016).

Esta perspectiva tiende a subrayar la importancia de un conjunto de decisiones educativas estimuladas por el uso y aprovechamiento de diversas formas de *capitales*,²⁸ razón por la cual es particularmente sensible a la discusión de obstáculos y oportunidades para capitalizar las mejores oportunidades de estudio, sin que eso signifique la eliminación de estreñimientos estructurales.

b) La segunda es una perspectiva asociada a la globalización que enfatiza el proceso de movilidad como un resultado de la internacionalización de la educación superior y los efectos que ésta tuvo para el diseño institucional en las IES. Se pone atención a la forma en que los recursos institucionales se construyeron como producto de un entramado estructural que implica diversos niveles de realidad (acuerdos regionales, políticas nacionales, prácticas institucionales y por supuesto programas académicos específicos) (Findlay et al, 2011; Ariño et al, 2014; Witenstein y Hastings, 2018).

Como trasfondo a esta perspectiva, el énfasis se encuentra puesto en los diversos factores que abonan a la construcción de políticas de participación en una modalidad de educación internacional, por lo que se dialoga con las perspectivas teóricas en torno a la internacionalización (Cantwell y Maldonado, 2009; King, Findlay y Ahrens, 2010; Didou, 2017).

Adicionalmente, hay un conjunto de estudios que resaltan los flujos de intercambio regionalmente, las diversas políticas educativas que han posibilitado o limitado la oportunidad abierta por la globalización y, por ende, está compuesto de estudios empíricos comparativos entre países o para caracterizar las tendencias de movilidad a través de datos a nivel país, expresado en términos de *push-pull*.²⁹ Algunos casos excepcionales, buscan el soporte de datos a nivel de persona para explicar cómo

²⁸ Asociadas a la perspectiva de la Reproducción Cultural de Pierre Bourdieu, así como la creación de otras formas específicas de capitales relacionados con el conocimiento de viajes y migraciones calificadas.

²⁹ Esta es, por ejemplo, la perspectiva hegemónica de estudios en América Latina.

se construyen tendencias características propias de movilidad académica a nivel estructural, explicando sus efectos como factores más allá de las decisiones individuales (Li, Guo y You, 2017; Di Pietro, 2020).

c) Finalmente, la tercera perspectiva trata las desigualdades de acceso a la movilidad internacional. Este tipo de estudios empíricos suelen enfatizar la red de oportunidades institucionales, las características de operación de diversos programas de movilidad y las implicaciones que tienen para el desarrollo del proyecto educativo individual de los estudiantes. Eso lleva a problematizar la posibilidad de que ciertos grupos sociales puedan tener mayores oportunidades para desarrollar movilidad internacional (o hacerlo en mejores destinos) a la luz de diversos atributos sociales y adscriptivos: origen social, raza, tipo de educación, tipo de escuela que la oferta, clases sociales, etc. (Lörz, Netz y Quast, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; Netz y Finger, 2015).

De fondo, esta perspectiva problematiza el tema de acceso a la movilidad estudiantil como el resultado de la composición y la participación de diversos grupos sociales, la exposición de factores relacionados a características de origen social e incluso las maneras en que los estudiantes tienden a usar las plataformas institucionales para diferenciarse entre sí. De tal manera que da mayor importancia a la construcción de mecanismos de desigualdad en las trayectorias sociales, las cuales han contribuido a explicar los diversos arreglos institucionales, los alcances de ciertas modalidades de intercambio y, principalmente, el uso social que se le da a la noción de *beca por mérito académico*, dentro de un circuito selecto de participantes.

2.1.2 La globalización y la internacionalización de la educación superior

El factor internacional de las universidades, así como los estudios fuera del país de origen, no son recientes. Si lo es, en cambio, la movilidad internacional como una práctica educativa regular y a través de la operación de programas institucionales. Esta práctica ha crecido en las últimas décadas a la luz de una serie de cambios históricos dentro de los sistemas de educación superior, pero también por la configuración de fuerzas político-económicas que configuraron un escenario global. Los estudios y definiciones en torno a la globalización y la internacionalización de la educación superior son vastos. En términos prácticos, en esta tesis se entiende por globalización a

(...) la realidad conformada por una economía global cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el surgimiento de una red internacional de conocimiento, el papel del idioma inglés y otras fuerzas más allá del control de instituciones académicas (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009: 7).

Si bien, su tratamiento teórico implica un amplio espectro en el terreno geopolítico, la respuesta específica desde el ámbito educativo configuró lo que se ha denominado *internacionalización de la educación superior*, entendida esta como la variedad de medidas, políticas y programas que las IES y los gobiernos han implementado como respuesta a la globalización (Altbach y Knight, 2007; Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Complementariamente, la internacionalización implica de forma simultánea un impulso por la cooperación regional y una apertura a la competencia, en donde el énfasis está puesto en la importancia del desarrollo económico desde el mejoramiento de los recursos humanos (De Wit, 2011).

Esta dimensión abriga una serie de medidas de muy diverso orden entre las cuales destaca la movilidad estudiantil internacional como una de sus dimensiones estrella, no sólo por su visibilidad en el proceso de consolidación, sino porque forma parte central dentro de los cambios que las IES han hecho de su estructura y su funcionamiento como parte de estas respuestas (Didou, 2017). Si bien el proceso de globalización es inalterable y hasta cierto punto inevitable, la forma en que los gobiernos hacen frente a sus derivaciones tiene múltiples maneras de ser tratadas (Cantwell y Maldonado, 2009).

El impacto que la internacionalización educativa tiene para el desarrollo de sistemas educativos específicos tiene como corolario el conjunto de estrategias que se adoptan para promover oportunidades generadas por esta tendencia, sin dejar de lado la posibilidad de que diversas formas de desigualdad se vean agudizadas. Siguiendo el argumento de Grediaga y Gérard (2019), la movilidad estudiantil implica tres dimensiones interconectadas: a) las políticas de cada país que promueven la atracción y exportación de alumnos; b) los flujos de estudiantes entre países en los diversos niveles educativos; c) y las oportunidades generadas desde las estructuras institucionales y el mercado laboral de cada país.

Dentro las estrategias que fueron desarrolladas simultáneamente a la movilidad destacan la elaboración de políticas regionales de cooperación, la búsqueda de acreditaciones de calidad internacional, la construcción de redes de participación transfronterizas, entre otras (Didou, 2017). Sin embargo, sería equivocado señalar que estudiar en el extranjero (y las implicaciones asociadas a los intercambios) son producto exclusivo de la globalización (como sí lo pueden ser sus flujos, modalidades y experiencias) (Grediaga y Gérard, 2019). Lo que se problematiza como un producto socialmente relevante de este cambio histórico son las implicaciones de esta tendencia que trastocaron el diseño de las IES y de sus objetivos sobre el particular.

Como también sucede en otros terrenos de la vida social y económica, una de las consecuencias de la globalización económica converge con la posibilidad de concentración de riqueza y poder, lo cual a

su vez genera estratificaciones entre países de acuerdo con su nivel de respuesta a esta tendencia. De hecho, una de las principales líneas de investigación en torno a este fenómeno reconoce que la educación universitaria en ciertas regiones y países se volvió epicentro de la internacionalización (King, Findlay y Ahrens, 2010), guiada por polos de desarrollo (Grediaga y Gérard, 2019), en contexto de asimetrías en la capacidad científica de cada país (Grediaga, 2017) y tratada desde sus intereses regionales (Didou, 2017). Es bajo este contexto desde donde esta investigación se plantea investigar las trayectorias de estudiantes que realizaron movilidades internacionales.

2.1.3 Corolario a la movilidad internacional: becas y becarios en el giro meritocrático

La práctica de mayor reconocimiento dentro de la categoría de internacionalización de la educación superior es la de movilidad académica. Este tipo de movilidad da cuenta de un tipo de migración calificada bajo el marco de un programa institucional, en los cuales se llevan a cabo estudios en una institución de educación extranjera durante un periodo de tiempo determinado. Dentro de las clasificaciones que se han hecho al respecto, la más elemental es la diferencia entre la movilidad de grado (cuando se cursa un grado completo en una IES extranjera) y la movilidad de créditos³⁰ (aquella que implica un programa dentro de la universidad de origen que permite cursar parte del proceso fuera del país).³¹

El punto de partida de esta revisión recae en reconocer que aquellos que realizan movilidad internacional disponen de un reconocimiento institucional que les amerita una serie de derechos y apoyos que facilitan su incursión en la experiencia extranjera. Para el caso de la movilidad de créditos, como es el caso de este estudio, los participantes se vuelven beneficiarios de una modalidad de apoyo económico que permite identificarlos como becarios de movilidad internacional. Este tipo de recurso, cristalizado en una beca, pertenece a un tipo que es asignado en términos de méritos académicos.

La noción de beca da cuenta de una relación en la cual un organismo público o privado (gobierno, universidad, empresa, etc.) otorga una subvención económica y apoyo administrativo con la intención

³⁰ Hay algunas prácticas y modalidades que, sin embargo, trastocan esta clasificación. Por ejemplo, cada vez es más común encontrar programas de grado binacionales que se cursan de forma presencial en dos países y en dos instituciones distintas (durante dos periodos de tiempo distinto). De la misma manera, esta clasificación no puede dar cuenta de otro tipo de modalidades que no implican cursar directamente planes de estudio, sino que se participa en eventos académicos, estancias de investigación o cursos extracurriculares auspiciados por programas institucionales, pero que no conllevan necesariamente el reconocimiento como parte de un plan de estudios universitario. Por ahora, se presenta esta clasificación provisional por ser de utilidad al objeto, sin que eso necesariamente signifique que esté resuelto el tema de su clasificación general.

³¹ Si bien esta investigación se basa en el análisis de la movilidad de créditos (debido a que el universo estudiado forma parte de una IES nacional y participa en un programa específico de movilidad internacional), para la construcción del estado de la cuestión se han utilizado textos que retoman ambas modalidades, pues forman parte de un mismo campo de estudio.

de subsanar las condiciones de realización de un servicio. Las becas educativas resultaron de un arreglo institucional como una subvención que ecualizara las condiciones económicas de los estudiantes, especialmente a partir de la expansión de la matrícula universitaria y la inclusión grupos socioeconómicos con menores recursos (Río, 2014; Reed y Hurd, 2016). Entre otras cosas, tiene como fin reforzar una serie de oportunidades derivadas de la educación a través de un ingreso económico, que permite desestimar el trabajo desviante o los costos de su estancia en la universidad (Río, 2014).

La expansión de la matrícula educativa en la ES fue un momento muy prolífico para el uso de las becas como un mecanismo de intervención para favorecer la inclusión educativa. En diversos países, la expansión educativa significó también su diversificación, lo que se tradujo en la promoción de perfiles sociales más diversos que en otros tiempos (Haas y Van de Werfhorst, 2017). Parte esencial de este fenómeno descansa en el hecho que aquellos estudiantes provenientes de familias más favorecidas tendían a tener mejores desempeños y carreras académicas más largas, por lo que debían promoverse políticas redistributivas que paliaran las inequidades resultantes.³²

Sin embargo, un giro en torno a esta tendencia llevó discutir la pertinencia de distribuir estos recursos no sólo por condiciones socioeconómicas, sino por criterios que destacaran (y pudieran potenciar) trayectorias exitosas. Las políticas de inclusión educativa coexistieron con nuevos programas que buscaron promover la excelencia académica (Heller y Marin, 2001; Río, 2014; Haas y Van de Werfhorst, 2017). A partir de entonces se ha discutido permanentemente la importancia de apoyos financieros basados en condición socioeconómica (*need-based aid*) o por méritos académicos (*merit-based aid*).

Es por esta razón que las implicaciones de ser becario derivado de una filosofía de redistribución, ampliamente difundida durante la democratización de la educación superior, varían enormemente frente a los cambios que la noción de beca tiene cuando se involucra con recursos escasos, meritorios y sujeto a competencia según el desempeño obtenido durante un periodo y una actividad en particular. En esta noción de beca, incentivada por políticas y programas que buscan promover la excelencia académica, es en donde se encuentran las becas de movilidad internacional (Marin, 2001; Haas y Van de Werfhorst, 2017).

³² Heller y Rasmussen (2001) aseguran en un estudio que el apoyo financiero basado en el mérito podría estarse dando a estudiantes que de cualquier manera irían a la universidad sin la beca, debido a sus características de origen social. De la misma manera, existen varias teorías sociológicas que relacionan el desempeño escolar con la influencia directa del origen social, como es el caso de Boudon sobre los efectos primarios y secundarios, así como Bourdieu y Passeron, referente al uso de los capitales dentro del circuito de educación superior.

El dinero y el apoyo ofrecido sostienen los costos de la estancia en dos sentidos: como parte de la exención de pago de matrícula en la universidad receptora y a través de los gastos derivados de la estancia (el traslado, la manutención y la permanencia). Sin embargo, resulta significativo señalar la importancia de los gastos adicionales en trámites, estancia y actividades planificadas personalmente como gastos previstos para su realización, ya que el componente financiero forma parte de los principales obstáculos considerados en el momento de la aspiración a la movilidad (Brooks y Waters 2011; Gerhards y Hans, 2013).

Cristina Haas y Herman Van de Werfhorst sostienen en su investigación sobre el sistema educativo alemán, que la condición de clase juega un papel relevante en el momento de la aspiración y designación de una beca a la luz de las reformas en la política de educación superior para promover la excelencia académica. Las clases sociales de mayor rango explican sus diferencias cualitativas en función del acceso a recursos que potencien su desempeño escolar. De hecho, destacan un mecanismo de autoselección que opera en la decisión de solicitud de la beca, capitalizando costos, beneficios y posibilidades de éxito (Haas y Van de Werfhorst, 2017).

En el mismo sentido, y a propósito de países que vivieron una expansión en matrícula e instituciones de educación superior, Iorio y Pereira (2018) destacan que la movilidad internacional en Brasil fue un recurso de élite que sin embargo se vio difundido entre el resto de las clases sociales en los últimos años, debido a las políticas redistributivas y reformas educativas que permitieron el ingreso de sectores sociales diversos y antes excluidos a las universidades (Iorio y Pereira, 2018).

Otra investigación que apunta a los cambios resultantes por la expansión de las becas en méritos académicos es la de Brooks y Waters (2011), la cual menciona que, para solventar los gastos de realizar estudios en el extranjero, los estudiantes británicos suelen echar mano de un conjunto de estrategias en un escenario en el que la educación superior disminuía su financiamiento público.

Dentro de sus planteamientos destaca que estudiar en el extranjero sigue siendo una práctica elitista, en donde los mecanismos creados para disminuir las brechas de desigualdad (como los apoyos institucionales) son utilizados para atraer determinado tipo de estudiantes, como los de alto rendimiento, y no así para favorecer grupos de bajos ingresos. Por ello, toma mayor relevancia entre las estrategias de financiamiento el uso de becas, además del trabajo parcial y la inversión familiar.

Finalmente, debe considerarse el papel que ocupa la expansión educativa para el aumento del número de estudiantes con menos credenciales académicas y el papel que los apoyos financieros en forma de becas ocupan para su promoción. Sin embargo, en este contexto, también existe una tendencia a

desplazar las becas de apoyo financiero por becas de promoción de mérito, las cuales pasan por alto las necesidades financieras de minorías o de sectores de bajos recursos.

Algunos textos incluso mencionan que este giro ha creado o exacerbado la estratificación al interior de las universidades (como el caso de minorías raciales), leídas como *consecuencias no deseadas* de programas que buscaron basarse en la justicia de su distribución (Marin, 2001). El giro discursivo implicado en la noción de mérito forma un punto central en la explicación de las diferencias no tratadas en sus beneficiarios, las cuales seguirán siendo los fundamentos centrales en la obtención de ciertas oportunidades educativas.

2.1.4 Los estudiantes móviles: factores y atributos relacionados a la movilidad internacional

Uno de los principales enfoques en torno al tema resalta el conjunto de factores y atributos que se asocian con la realización de la movilidad internacional. A pesar de que las muestras, los métodos y los alcances de los estudios son distintos, en su conjunto presentan una serie de consideraciones sobre qué fenómenos (a nivel individual, pero también histórico) explican el proceso de decidir y lograr una estancia de estudio fuera del país de origen.

Estas investigaciones explican quiénes son los becarios de movilidad internacional, esa minoría estudiantil que se ha vuelto móvil. Por añadidura, preguntarse por quiénes son los becarios internacionales implica responder quiénes no lo son. Esta línea de investigación busca caracterizar los perfiles, describir los atributos y generar una serie de factores predictivos de la movilidad.

Ese es el caso del estudio realizado por April Stroud (2010), el cual busca identificar las características y antecedentes de los estudiantes estadounidenses que tienen intención de realizar estudios en un programa de movilidad internacional a través de un modelo logístico binomial. El estudio demuestra que los antecedentes y expectativas académicas influyen en la intención (más no la realización) de un intercambio.

Entre sus conclusiones destaca que hay mayor propensión a participar en un programa de movilidad cuando hay indicadores de independencia de la familia (no vivir cerca de la escuela y no vivir con la familia). Otras de las motivaciones halladas es la creencia de que este tipo de experiencias educativas favorecerán su arribo al mercado laboral. Por el contrario, una de las razones que funcionan como obstáculos es el tiempo adicional que pueda emplearse por el trámite burocrático posterior a la realización de intercambio académico, especialmente para aquellos que quieren hacer un posgrado o ingresar al mercado laboral de forma inmediata (Stroud, 2010).

Otro estudio que abona a diferenciar entre los motivos para participar o no en un programa de movilidad internacional es el realizado por Mónica López (2020). Con un conjunto de 21 entrevistas a estudiantes de licenciatura de la UNAM (México), explora qué factores pudieron motivar (o desincentivar) la participación un programa de estudios en el extranjero.³³

Con respecto de las diferencias entre los estudiantes que hicieron y no hicieron movilidad, hay dos tipos de factores que influyeron en su participación: la valoración de sus oportunidades por cuestiones académicas como el promedio o con ventajas adquiridas (como el conocimiento de otra lengua para los casos positivos o en, los casos negativos, la valoración a autoexcluirse del proceso por considerar no tener los requisitos o aptitudes necesarias); y el nivel de interés y/o información sobre el programa de movilidad (en los casos positivos, había conocimiento previo y un interés remarcado en fases previas de decisión, por ejemplo en la elección de carrera).

De igual manera, la definición de un proyecto mostró estar alimentado por un *imaginario geográfico*, un conjunto de conocimientos e impresiones acerca de países y culturas que generan expectativas, preferencias y opiniones, los cuales fueron destacados en su curso de vida. Entre las conclusiones destaca que además de tener un perfil académico definido por los requisitos del programa (basados en promedios y regularidad en su trayectoria), los estudiantes móviles cuentan con el respaldo de los padres como motivadores de esta oportunidad de estudio, tanto en términos de convencimiento, como al adquirir conocimientos de forma temprana sobre un idioma. Finalmente, la motivación de estudiar no es un objetivo en sí mismo, muestra casos que fueron motivados en primer lugar por el deseo de realizar un viaje (López, 2020).

Otro de los estudios en torno a los predictores de movilidad internacional es el ofrecido por Jürgen Gerhards y Silke Hans (2013). A través de datos panel socioeconómicos de una encuesta en Alemania, buscan asociar variables en torno a distintas dimensiones de lo que llaman *Capital Humano Transnacional*, el cual se describe como “reservas de conocimiento y aptitudes personales que permiten a una persona operar en diferentes campos más allá del Estado-nación individual” (Gerhards y Hans, 2013: 100). El estudio busca problematizar un conjunto de factores de adquisición de capital transnacional a través de acciones relacionadas con la decisión de estudiar en el extranjero. De esta manera, las estancias de estudio favorecen su carrera educativa transnacional tempranamente.

Resalta de este estudio que utiliza seis dimensiones analíticas para determinar el grado de asociación de posibilidades de estudiar en el extranjero: las formas de capital humano y cultural disponible por

³³ Para su análisis, propone cuatro momentos (expresados en el texto como dimensiones de análisis): definición de la participar en movilidad, experiencia académica de movilidad, experiencia personal y regreso a la universidad de origen.

adscripción familiar, la inversión de los padres a la educación de los hijos, las diferentes formas de capital (especialmente cultural) de los estudiantes, el nivel de compromiso que tienen con la escuela, la estructura de oportunidades para estudiar en el extranjero y los conflictos familiares que podrían dificultarlo. Resalta, sin embargo, la ambigüedad con la que son tratadas las relativas al capital cultural y el compromiso de los estudiantes con la escuela.

Por otra parte, con miras a robustecer una serie de indicadores que aporten en la facilidad de acceso a oportunidades escolares, son dos las dimensiones que resaltan: respecto del capital humano disponible para la familia (el apoyo y preparación de los padres para conocer los circuitos a través de los cuales pueden accederse a recursos escasos, así como la disposición y motivación para influir en su decisión para realizar la estancia), así como el referente a la estructura de oportunidades (disponibilidad de la oferta, disponibilidad del conocimiento y las facilidades ofrecidas plan de estudio de la carrera estudiada).

Entre sus conclusiones afirma que una de las formas de adquisición de capital humano transnacional es la realización de movilidad internacional durante el grado. Sin embargo, a su vez resulta relevante el capital acumulado para poder acceder a estas oportunidades, por lo que acentúan en sus indicadores específicos la adquisición de idiomas, el capital cultural adquirido a través de su trayectoria académica y el capital cultural de los propios padres. Destaca como parte del contexto el papel que representan las escuelas de tipo privado en Alemania y cómo éstas (a través de un indicador de ingresos económicos familiares), pueden jugar a favor de la búsqueda de este tipo de capital antes mencionado (Gerhards y Hans, 2013).

Existe otra tendencia de estudio que busca comparar prácticas de movilidad estudiantil a nivel individual con muestras a nivel nacional para comparar entre países. Si bien, este tipo de estudios son escasos, dan cuenta de los diversos factores que pueden intervenir en la configuración estructural de perfiles y modalidades de intercambio e incluso problematizar desigualdades entre ellos.

Este es el caso del estudio realizado por Jin Li, Fei Guo y You You (2017), el cual realiza un análisis comparativo entre la movilidad internacional realizada por estudiantes chinos y estadounidenses de pregrado (los dos países con el mayor número de estudiantes recibidos y exportados en el mundo). Su objetivo es conocer el perfil de estudiantes que realizan movilidad internacional y examinar el impacto que tiene en sus logros académicos. Está basado en información de dos encuestas nacionales con un diseño similar y utilizan modelos de regresión múltiple. Los tres conjuntos de regresiones atienden a características sociodemográficas, orígenes sociales y variables de tipo institucional.

Para su estudio, resultaron importantes como predictores las variables asociadas a la educación de los padres en ambos países (es decir, que a mayor grado de escolaridad de los padres existe mayor propensión a los estudios en el extranjero). Para el caso chino, sobresale que existe mayor propensión de participación cuando se vive en espacios urbanos; para el caso estadounidense, el factor de la clase social tiene mayor relevancia (Li, Guo y You, 2017).

Los estudios presentados son importantes porque implica problematizar, al menos indirectamente, el marco de *auto-selección* y algunos indicios de aspiración. En ese sentido, hay por lo menos dos criterios importantes a resaltar: el origen social, específicamente la importancia de los padres para desencadenar una serie de preferencias y ventajas. Y en el mismo sentido, los factores que son concebidos en términos de obstáculos o motivaciones para realizar movilidad internacional.

2.1.5 El proceso decisional relacionado al intercambio académico

En el sub-apartado anterior, se presentaron estudios de corte individualista que tuvieron como objetivo explicar la asociación de condiciones o características que posibilitan la realización de estancias educativas en el extranjero. De forma complementaria, existe un enfoque que estudia el proceso de decisión para estudiar en el extranjero, el cual también está inscrito dentro de las perspectivas individualistas. La presente sección da cuenta de las investigaciones que reconstruyen la cadena de procesos que llevan a optar por esta modalidad de estudios.

Para este enfoque, una misma decisión puede tener costos y riesgos diferenciados según las características de los estudiantes que las toman, por lo que estudiar en el extranjero está relacionado con las condiciones sociales e institucionales que enmarcan el proceso que lleva a tomar la decisión. Destaca en este tipo de estudios que la variable tiempo toma relevancia a la luz de los posibles cambios y situaciones que pueden estar presentes en diferentes momentos de la decisión.

Uno de los criterios importantes sobre optar por estudiar un intercambio académico es el referente a los recursos para financiar este periodo de estudios. Los gastos asociados a la estancia, del viaje y de las actividades extraescolares puede implicar una serie de consideraciones para preferir o no experiencia, de la misma manera en que pueden imponer una serie de limitaciones para su despliegue.

El financiamiento es uno de los obstáculos que reconoce el texto de Kristina Hauschildt (2016) como un elemento transversal a las diferentes etapas de decisión y planificación de una movilidad.³⁴ Su estudio parte de la premisa que existen diversas preocupaciones que pueden operar en diferentes

³⁴ Su información está basada en una encuesta de estudiantes en Europa, denominada *Proyecto Eurostudent*, de la cual se desarrollan una serie de pequeños informes de tipo evaluativo.

momentos del proceso de decisión, por lo cual importa identificar en qué momento suelen presentarse los obstáculos.

Dentro de su planteamiento reconoce dos fases de decisión. La primera es un periodo inicial de evaluación, en donde se valoran cuestiones relacionadas a la posibilidad factible de realización, como el financiamiento y la situación familiar particular. La segunda fase es aquella en donde ya se ha decidido realizar la movilidad, por lo que se construye un proyecto de participación en un programa institucional específico, lo cual implica conocer las opciones para llevarlo a cabo. En este segundo momento, los principales obstáculos son de tipo académico: problemas con el diseño de sus programas de estudio o el diseño institucional que limitan las opciones de realización, falta de información y admisión limitada para los programas de movilidad (Hauschildt, 2016).

Uno de los estudios de mayor relevancia en torno al proceso decisional está en la investigación de Salisbury, Umbach, Paulsen y Pascarella (2009), en la cual, desde una perspectiva longitudinal, se plantea conocer los factores de influencia para tomar la decisión de participar en un programa de estudios en el extranjero, así como medir los resultados educativos de sus expectativas en la gama de características sociodemográficas.³⁵

Al buscar darle un vuelco a la perspectiva predictiva, el estudio propone que la decisión se ve influida por una combinación entre tres momentos: la situación económica preuniversitaria, el capital social y cultural acumulado antes de la universidad y el capital social y cultural adquirido durante el primer año de la universidad. A través de su combinación, se reconstruye el proceso por medio de una serie de decisiones que el estudiante toma en medida que avanza en su trayectoria educativa, las cuales implican si estudiar la universidad y en dónde, hasta el tipo de carrera, las experiencias de educación y los cursos que toman.

Esta serie de decisiones generan un *antecedente* asociado a los tipos de capitales que construyen a su vez un nuevo tipo: el capital humano, el cual es entendido como la acumulación de capital productivo que puede ser mejorado a través de inversión en educación y a través de decisiones en torno a ella (Salisbury et al, 2009). Por otro lado, los capitales tienen interacción con cuatro dimensiones institucionales para realizar movilidad: la asequibilidad, la accesibilidad cultural, la aplicabilidad intelectual y profesional y la viabilidad curricular. A través de estas dimensiones analíticas se da cuenta del cálculo costos-beneficios que hacen los estudiantes, de su capital cultural-social y de las dificultades u obstáculos asociados a momentos específicos de su trayectoria formativa.

³⁵ Esta investigación se realiza con información obtenida de un cuestionario aplicado a 60 universidades que imparten educación en artes liberales en Estados Unidos.

Destaca de esta perspectiva que las decisiones no son sólo vías tomadas, sino una serie de momentos y procesos que se encadenan en contextos situados, dando como resultado configuraciones de entornos individuales de sus lugares de socialización, en donde hogar y escuela son las más importantes. Para los autores, son tres las etapas sucesivas relevantes: el desarrollo de la predisposición o intención para realizar el estudio (partiendo del contexto más amplio y de planes provisionales como aspiraciones), la búsqueda del programa apropiado (examinación de opciones y requisitos, evaluación en torno a sus necesidades, expectativas y preferencias), así como la selección y salida hacia el país de destino (Salisbury et al, 2009).

Como parte de sus conclusiones se afirma que la decisión de realizar movilidad internacional está compuesta por una compleja red de elementos de las diferentes etapas y tipos de capital, por lo que, adicional a pensar el diseño general de los programas que buscan democratizar esta práctica, deben pensarse aquellos procesos que permiten la acumulación de capitales antes y durante el proceso de la universidad, como etapas. De la misma manera, en lo tocante a los obstáculos que llevan a optar o no por una oportunidad de estudios en el extranjero (y asociado a la idea de acumulación de capitales), mencionan que los costos financieros (y en última instancia, los ingresos como indicador de origen social) no sólo son un obstáculo práctico para llevarlo a cabo, sino para el desarrollo de expectativas y disposiciones para realizarlo.³⁶

Un estudio que también abona en este sentido es el de Mónica López (2015), el cual reconstruye las instancias que llevan a ingenieros mexicanos a participar en modalidades de internacionalización educativa, a nivel doctorado, basada también en el proceso de toma de decisiones para estudiar en el extranjero. Su investigación parte de que la decisión es construida en tiempos relacionados con los propios ciclos vitales, lo cual genera una estrecha relación con el contexto socio-histórico e institucional en que se enmarca. Para ello, las esferas de decisión cruzan de forma transversal cinco criterios: el emocional / familiar, el personal (que implica postergar otros proyectos), el académico (como parte de la transición educativa), el profesional (a partir de expectativa laborales específicas) y los económicos (los recursos de financiamiento).

Desde este marco se propone analizar los elementos que funcionan como diferenciadores a lo largo de trayectorias de vida desde los cuales construyen estrategias y acciones para el proceso de toma de decisiones. Resaltan dos principios asumidos como punto de partida: la desigualdad supone transiciones educativas en donde permanecen los “remanentes de la herencia social” (a través de la

³⁶ En otros términos, podría decirse que el capital económico influye de forma determinante en la adquisición de otro tipo de capitales. Un indicio del funcionamiento endogámico de estos recursos que privilegian a ciertos sectores sociales más que a otros.

alta selectividad) y que los contextos educativos de tránsito también son entornos de adquisición de recursos y socialización.

De la misma manera, existen un par de delimitaciones del objeto de estudio para refinarlo: la estructura de posibilidades traza las opciones posibles, deseables y razonables y, a la vez, las instituciones ofrecen un proceso de socialización que amplía, reduce o fortalece las condiciones para reelaborar sus preferencias y horizontes. A través de estos elementos “(...) se busca establecer la mirada integradora al analizar cómo los procesos propios de la movilidad internacional inciden en, y son a la vez constituidos por, las decisiones de individuos situados social, institucional e históricamente” (López, 2015: 22-23).

Uno de los elementos a resaltar de la investigación es la construcción de una categoría para dar cuenta de las habilidades y disposiciones adquiridas a través de sus familiares referentes a la movilidad espacial, el cual da cuenta de forma indirecta de la conjunción de otro tipo de capitales: el capital biográfico viajero. Es a través de esta categoría que construye una dimensión alternativa a la discusión de los capitales, pero con énfasis específico en uno de los mecanismos que muestran la persistencia de la desigualdad.

Frente a este planteamiento, la capacidad de agencia y el “mapa de posibilidades” tiene dos enclaves: por el origen social, el cual persistía como una acumulación de ventajas/ desventajas que después podían ser movilizadas o remediadas a través de otro tipo de capitales, y a través de los contextos de posibilidad expresados en las oportunidades institucionales. En ese sentido, esta investigación abona en una de las direcciones más ricas en el abordaje de la movilidad desde la perspectiva relacional explorando el proceso de habilitación para movilidad internacional para la realización del doctorado de estudiantes mexicanos.

En otro texto que toma de base información de la misma investigación, pone énfasis en la persistencia de las desigualdades de los orígenes sociales como un factor de explicaciones de diversas estrategias para tomar la decisión de estudiar en el extranjero (López, 2017). Al usar una perspectiva procesual, relacional y que considera la contingencia en la toma de decisiones, tiene la intención de analizar la manera en que convergen las características biográficas del propio ciclo vital, con las del contexto estructural de la movilidad internacional, dándole relevancia a tres ejes analíticos con sus respectivos indicadores empíricos: origen social,³⁷ contexto institucional (y específicamente las trayectorias en

³⁷ El cual es analizado a la luz de la clasificación del modelo CASMIN, publicada en 1992 por Erikson y Goldthorpe, la cual está basada en dos elementos centrales: el grado de especialización de la actividad que realizan los padres y el grado de autoridad/ poder asociado a la posición que se desempeña (López, 2017)

su interior), así como el despliegue de la propia agencia (López, 2017). Usando estos tres ejes analíticos construye una tipología de decisiones para estudiar en el exterior:

a) Una decisión estratégica, generalmente empleada por grupos sociales privilegiados, capaces de poderlo costear y que tienen la disposición por tomar las opciones más arriesgadas debido a sus calificaciones previas. En este tipo de decisión es en donde está más presente la fuerza del capital social y el capital biográfico viajero. Suelen ser proactivos y anticipativos, por lo que están fuertemente asociados a la planeación.

b) Una decisión institucional, la cual también es empleada por grupos de origen social privilegiado, sucedida por dos elementos principales: por utilizar las oportunidades ofrecidas institucionalmente y por poner en juego el despliegue de los diversos tipos de capitales (no sólo el conocimiento de experiencias previas, sino el acompañamiento y el andamiaje institucional aun cuando muestran actitudes pasivas de búsqueda de información y planificación).

c) Una decisión basada en sus relaciones, usada principalmente por aquellos con orígenes sociales menos privilegiados y con menores recursos en capitales, por lo que acceden a *redes de protección*, con opciones accesibles. Esta decisión está puesta generalmente en la fortaleza del capital social, en donde redes y cadenas de conocimiento dan apoyo para los estudios en el exterior. Suelen optarse ser opciones reducidas, pero seguras.

d) Una decisión adaptativa, empleada generalmente por orígenes sociales precarios, caracterizadas por opciones poco arriesgadas debido a la falta de seguridad que obtendrían, por ejemplo, de una red de relaciones u oportunidades institucionales. Destaca un menor grado de planificación, estrategias iterativas y adaptadas a las circunstancias que tienden a disminuir los riesgos. Este tipo de decisiones tienden a la realización de posgrados en circuitos nacionales, más que internacionales.

Dentro de sus conclusiones pueden destacarse que el origen social es un elemento crucial de definición para estudiar en el extranjero, pero se operan a través de dos mecanismos: a través del “capital biográfico viajero” y a partir de los “contextos institucionales”, lo cual permite reconstruir trayectorias de reproducción de ventajas. Dicho de otra manera, la investigación pone como punto central a la acumulación de capital social por la trayectoria al interior de una institución educativa como factor en la decisión (López, 2015; López 2017).

El proceso de decisión tiene múltiples esferas de influencia, pero uno toma vital importancia a la luz de la perspectiva relacional: qué papel juegan otras personas como parte de este proceso. Existe una tendencia que busca mostrar que la movilidad está socialmente integrada y que tiende a ser

socialmente reproductiva de lazos sociales (Brooks y Waters, 2010). Esta perspectiva parte de la crítica a la posición que considera a la realización de estudios en el extranjero una decisión de naturaleza individual, en la cual el sujeto realizador es autónomo, independiente y menos arraigado familiarmente, motivado a un curso de acción internacionalizante por ostentar identidades cosmopolitas.

Esta investigación parte de considerar a los estudiantes móviles como una categoría de migrantes internacionales más amplia, caracterizada especialmente por jóvenes altamente calificados. Su hipótesis principal da cuenta de tres dimensiones de influencia de tipo relacional que llevan a jóvenes británicos a realizar estudios fuera de su país de origen: la vida familiar, las redes de amigos y relaciones sexo afectivas (Brooks y Waters, 2010).

En la dimensión familiar, varios son los puntos importantes a través de los cuales puede mostrarse la influencia. En primer lugar, los destinos imaginarios, las expectativas familiares e incluso la acumulación de recursos de clase, pueden ser factores que definan su aspiración para volverse móviles, pero también de los lugares y las formas en que podrían hacerlo. La influencia de los padres, según Brooks y Waters, tiende a ser sutil e implícita debido a que la formación misma y el proceso de crecimiento cristalizan una serie de ventajas para su predisposición a los intercambios.

Los viajes familiares, los viajes por el trabajo de los padres y las distintas relaciones que los mismos tengan con el extranjero, son los vínculos más explícitos e indicadores de esta transmisión. En ese sentido, las redes familiares son uno de los puntos centrales para pensar en las coordenadas de la reproducción de ventajas sociales.

La segunda dimensión es la de las redes de amistades, las cuales en raras ocasiones son directas y explícitas. Dos puntos son los cruciales para su influencia. En primer lugar, las oportunidades de vida que se amplían a través del contacto, opiniones y rumores que vienen aparejados con sus relaciones de amistad. Estos contactos suelen ser ventanas de oportunidad en las cuales se desarrolla el interés y la inclinación por los viajes, sitios y las experiencias de vida, especialmente cuando otros de sus congéneres pueden servir como correlato.

En segundo lugar, los contactos y amigos no están distribuidos equitativamente, sino que incluso suelen estar mediados por instituciones de educación y experiencias de vida. Esta influencia es una versión diferente de la reproducción de ventajas, en la cual las ideas de estudiar en el exterior, las experiencias del viaje de otros e incluso las estrategias de realización, forman parte del conocimiento y la apreciación proveniente de sus amigos.

La tercera y última de las redes que suelen influenciar la posibilidad de estudiar en el extranjero son las relaciones de pareja. Considerando la primera caracterización que habían hecho de esta categoría social móvil (jóvenes, altamente calificados), otros elementos de su ciclo vital atraviesan sus relaciones antes, durante y después de los estudios en el extranjero. Las relaciones sexo afectivas pueden ser uno de los alicientes para tomar ciertas decisiones, tal vez menos importantes en el periodo de la aspiración, pero con mayor relevancia al momento de elegir destino e institución.

Estas tres redes potencialmente influyentes introducen una perspectiva poco explorada en los estudios de movilidad internacional. Entre otras cosas, destaca que las influencias son múltiples y que pueden presentarse de forma dinámica en diversos periodos y con diversa profundidad. Destaca también que hay una variante emocional, distinta a la de costos y beneficios, y que puede haber un conjunto de influencias que no son recomendaciones explícitas y directas, sino veladas (por la posición familiar), por acompañamiento (relaciones de amistad) e incluso fomentados por factores emocionales (como las relaciones de pareja) (Brooks y Waters, 2010).

Finalmente, destaca el documento de Sören Carlson (2013), el cual explora cómo se llega a ser un estudiante geográficamente móvil, para lo cual se basa en una perspectiva procesual y relacional. Este estudio parte de la premisa de que llegar a ser móvil se explica por acontecimientos biográficos y procesos sociales de largo alcance, para lo cual se despliega una estrategia metodológica basada en entrevistas con perspectiva biográfica que den cuenta de los múltiples factores intervinientes.

Destaca dentro de esta clasificación porque se contrapone a dos perspectivas: la perspectiva de factores psicológicos y sociales que explican quiénes son los estudiantes móviles y la perspectiva de las decisiones racionales sobre cómo se lleva a cabo el proceso de decisión (motivaciones individuales), cambiando el foco de atención para ponerla en los procesos de tipo relacional que influyen de forma diferenciada. Esta propuesta busca cambiar la pregunta sobre las consideraciones de un momento (con sus respectivos factores) de reubicación geográfica, a la de mirar el trazado de influencias, aspiraciones y deseos que diferencian a los sujetos móviles, creando lo que en otra literatura se ha llamado imaginario geográfico..

El enfoque de curso de vida permite dar cuenta de trayectorias diferenciadas y acceso a diferentes grados de recursos e información, los cuales no se distribuyen regularmente y no sólo como resultado de acumulación incorporada (a la forma del capital cultural), sino como el producto de incrustaciones sociales objetivas (*embeddedness*), a lo largo de series de eventos (Carlson, 2013). Al considerar insuficiente la noción de capital de movilidad, se usa una noción relacional para dar cuenta de los procesos que llevan a activar o no ciertos procesos de aspiración.

Tres son los mecanismos analizados en la construcción de aspiración: los recursos e información capaces de ser adquiridos a través de relaciones sociales objetivas, la reacción producida a su incrustación en relaciones sociales (arraigo social, distanciamiento o como un proceso al cual la persona se suma) y la importancia del tipo de lazos desarrollados (no sólo en términos de lazos fuertes y débiles, sino en función del arraigo estructural en la posición institucional) (Carlson, 2013).

Finalmente, este documento es relevante porque su perspectiva demuestra que la movilidad internacional es el resultado de un proceso muy anterior a la idea de estudiar en el extranjero, que no se adquiere por mecanismos mentales sino a través de su trayectoria vital y las fuerzas estructurales de los tiempos históricos que delinear la misma. La decisión, por lo tanto, más que un punto de partida es un punto de llegada de múltiples factores de influencia en donde las relaciones situadas y objetivas juegan un papel relevante.

2.1.6 Instituciones y programas: los marcos de la internacionalización

Las investigaciones expuestas hasta ahora suelen poner en el centro de su explicación a los individuos, sus características y las diferentes influencias que pueden desencadenar sus alternativas de decisión. Se ha mencionado también que los flujos y tendencias de intercambios se volvieron uno de los criterios centrales para el estudio de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, falta por explorar el espacio intermedio entre ambas versiones, aquella que da cuenta de condiciones particulares configuradas en un marco institucional.

Este tipo de estudios consideran a las condiciones institucionales como otros elementos importantes en la configuración de alternativas educativas, articulada por un conjunto de programas, características de movilidad e incluso del diseño de las propias IES. Sobresale como un tipo especial de investigación ya que las instituciones y programas no son exclusivamente contexto ni espacio de tránsito para la acumulación de capitales; el diseño institucional es el marco a través del cual se optan y construyen opciones, dadas las condiciones planeadas con antelación desde la institución misma.

Otro de los criterios importantes para ser destacados es que uno de los principales elementos que caracterizan la movilidad estudiantil del siglo XXI, es la forma en que se ha respondido institucionalmente a su diseño e implementación, a la luz de la emergencia de la globalización. Es, por lo tanto, la ventana a uno de los tipos de análisis en el nivel mesosocial.

Uno de los casos que combina la búsqueda de motivos individuales con las tendencias históricas de la internacionalización de la educación es la investigación de Findlay, King, Smith, Geddes y Skeldon (2011). La investigación buscó explicar el significado de la movilidad internacional en el momento

del evento de realización a la luz de tres espacios sociales: escuela, universidad y mercados laborales. Esta perspectiva permite pensar el problema en otra perspectiva diferente a la individual, la cual integra la visión histórica que atraviesa tanto por la globalización como por las desigualdades surgidas de la nueva distribución geopolítica surgida de ella.

Esta investigación critica la tendencia a diferenciar estudios en el extranjero y aspiraciones del curso de vida, como si respondieran a motivaciones distintas y aisladas; por el contrario, se busca integrar a los individuos y sus cursos de vida a una categoría social de mayor envergadura, con las diferencias que pueden encontrarse entre clases sociales. Para ello, incorporan el reconocimiento a través de tres distinciones: distinción de clase social, distinciones de planos de vida individuales y por la reputación de destinos educativos. De esta manera, se tejen tres dimensiones de análisis (social, individual e institucional). Bajo esta premisa, se busca analizar si existe una lógica de reproducción del privilegio en clases que pueden acceder a estas oportunidades educativas (Findlay et al, 2011).

Asimismo, reconoce la estratificación entre países producida por la provisión desigual de educación, que pasan de marcos nacionales a internacionales. Esto permite la creación de una geografía de movilidad internacional en la cual los estudiantes móviles buscan lugares con *educación de clase mundial*, es decir, instituciones especializadas y consideradas de élite (Findlay et al, 2011).

Entre sus conclusiones puede señalarse que la trayectoria de movilidad internacional no es exclusiva del proceso de intercambio; por el contrario, forma parte de una trayectoria más amplia que expresan como *cultura de la movilidad* y que está asociada con diversas formas de capital simbólico obtenidas antes y después de estudios en el exterior. Por lo tanto, los estudiantes móviles de Reino Unido que forman su muestra forman parte de una categoría amplia que expresa la diferenciación social en múltiples niveles pero que se cristaliza en la noción de educación de clase mundial.

De la misma manera, destacan que no sólo se busca la movilidad como una cuestión orientada a los mercados de trabajo, sino de otras formas de reconocimiento en diferentes niveles (personales y de clase), por lo que también está asociado a la generación de capital simbólico, representado como una *identidad*. Además, los estudiantes con antecedentes privilegiados por el origen social, suelen considerar la movilidad internacional como parte de un proyecto individual, generando trayectorias educativas distintivas en sintonía con una élite transnacional.

Finalmente, este planteamiento lleva a los autores a considerar una forma específica de capital cultural que trastoca la noción de clase de Bourdieu, mostrando una “aspiración por la búsqueda de *clase mundial*” (Findlay et al, 2011: 129). Asimismo, la movilidad internacional no sólo contempla la

distribución geográfica del conocimiento y oportunidades en la jerarquía de las universidades, sino también en las propias trayectorias de los cursos de vida.

Las referencias a las diferentes aspiraciones no son los únicos parámetros dados en estudios de tipo mesosociales. Otro de los criterios considerados en la construcción de modelos explicativos resalta cómo las instituciones y las carreras estudiadas tienden a influir diferencialmente en la posibilidad de estudios en el extranjero con una beca de movilidad internacional.

Es el caso del estudio de Witenstein y Hastings (2018) los cuales relacionan la importancia del entramado institucional en el proceso de toma de decisión para enrolarse en un programa de movilidad. La forma de elegir a su muestra también tiene ciertas implicaciones: se estudian carreras pertenecientes al área de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en una universidad de Gales, las cuales históricamente contribuyen con el menor número de becarios para movilidad internacional en el sitio de estudio. Asimismo, las particularidades de la universidad, expone el texto, se deben a su alto grado de arraigo a la cultura institucional y el alto rendimiento de sus estudiantes (Witenstein y Hastings, 2018).

Un estudio cualitativo de esta naturaleza busca explicar no la tendencia general dentro de la universidad estudiada, sino los factores que institucionalmente pueden influir en decidir hacerlo. De esta manera, en vez de partir de las características de los solicitantes, parten de las formas en la que la cultura institucional imprime su marca en el proceso de selección: ¿cómo impacta “la burbuja” institucional en estudiantes con un perfil académico orientado a ciencia y tecnología? Para ello, utilizan la técnica de grupos focales.

Entre sus conclusiones sobresale la importancia que juegan algunos individuos ubicados estratégicamente en el entramado institucional, para la planeación, la familiaridad y la confianza de los procedimientos, contrario a la inconsistencia de los apoyos mostrados en esta área académica estudiada. De la misma manera, describe que se intenta disminuir las diferencias en el interior de la universidad a través de la promoción de una cultura internacional, a través de programas de vinculación (Witenstein y Hastings, 2018).

Otro de los estudios enfocados en un campo profesional es el desarrollado por Eva Vögthe (2019). El texto considera la elección de una muestra intencional en el campo profesional de la educación por la configuración de varios elementos que los hacen relevantes: son relativamente bajos los promedios de participación por país, suelen ser un grupo que muestra obstáculos pronunciados en temas demográficos y económicos, su composición etaria suele corresponder a mayor edad que el promedio

e incluso con vida familiar activa y, finalmente, el campo educativo es un sitio prolífero para los estudiantes de primera generación con estudios universitarios.

Vögthe explora si las pautas de selectividad típicas para los estudiantes de educación son las mismas que en otras carreras. Su caracterización lleva a considerar que el mayor obstáculo para estudios de movilidad son las cargas financieras, seguido de la separación familiar. De la misma manera, la edad es un importante predictor de movilidad. Destaca igualmente que uno de los principales apoyos para abatir la desigualdad en circuitos marcados por las dificultades económicas y familiares, es a través del financiamiento (por ejemplo, con becas) y que se puede incluso favorecer su participación con otro tipo de estancias, con un tiempo corto, que permita cierta flexibilidad (Vögthe, 2019).

Ahora bien, el nivel de avance y consolidación de ciertos programas de movilidad internacional permiten hacer evaluaciones del alcance y las implicaciones que tienen para los fines que fueron planteados. Más allá de sus particularidades, los planteamientos que introducen los estudios evaluativos permiten conocer las tendencias de uso y la forma en que su existencia capitalizó oportunidades de aprovechamiento para una pequeña porción de estudiantes. Este es el caso de la evaluación del programa Erasmus que realizan Antonio Ariño, Inés Soler y Ramón Llopis para España (2014). Este texto articula una serie de apuntes respecto del conocimiento acumulado sobre el tema, así como una visión general de lo que ha sucedido desde su implementación en 1987.

Su cita a un conjunto de investigaciones da cuenta de tres elementos como parte del conocimiento acumulado. Los estudiantes que participan en el programa tienden a ser una élite educativa, para los cuales el principal obstáculo para decidir participar fue el financiero. Los caracteriza el avanzado nivel de estudios de sus padres y la razón principal aducida para estudiar en el extranjero se basa en consideraciones sobre su desarrollo personal (Ariño, Soler y Llopis, 2014). Bajo esta plataforma, el estudio da cuenta de lo sucedido para el programa en España, con la hipótesis inicial de que los participantes siguen siendo una minoría selecta.

Basados en la encuesta *Eurostudent*, muestran que la movilidad es creciente, pero al comparar los datos con perfiles de estudiantes no-móviles, el alcance en el número total es limitado. En otras palabras, a pesar del crecimiento del programa, es una proporción menor quienes realizan estudios en el extranjero con este programa. De la misma manera, percibieron que la movilidad estudiantil basada en Erasmus fue un incentivo para otras formas de movilidad, estudiantiles y con otros fines.

Sobre los conocimientos acumulados, aún prima el capital educativo de los padres, por lo que la movilidad tiende a ser endogámica: quienes tienen más capital educativo suelen asignar un mayor

valor a este tipo de experiencias educativas y suelen acumular competencias para sí y para sus hijos, por lo cual, los planteamientos son compatibles con los planteamientos de la reproducción de ventajas sociales.

Finalmente, se menciona que al ser una minoría selecta quien accede comúnmente a estos recursos, una política de movilidad equitativa debería problematizar el sesgo de clase social, volviendo “la movilidad una opción en vez de una excepción” (Ariño, Soler y Llopis, 2014: 161).

2.1.7 Las desigualdades en el estudio de la movilidad internacional

Como se ha expuesto, a nivel mesosocial existen un conjunto de estudios que ponen énfasis en el proceso intermedio ocupado por las disposiciones estructurales y las decisiones individuales. No obstante, además de los diseños institucionales particulares y el conjunto de habilitaciones provenientes de los mismos, existe un conjunto de estudios sobre movilidad que sostienen que ciertos grupos sociales tienen acceso de forma diferenciada a las alternativas de movilidad y a su impacto.

Estos estudios permiten hacer un puente entre las posiciones anteriores a nivel estructural e individual, con la perspectiva de la desigualdad social. Para ello, dan cuenta de una serie de mecanismos estructurales, de carácter teórico, para analizar cómo el diseño, el acceso y el uso diferenciado a estos recursos, implican transportar otras formas de desigualdad social al terreno educativo.

Un ejemplo de ellos es el realizado por Giorgio Di Pietro (2020), el cual se basa en un estudio comparativo entre Italia, Francia y Alemania, principales países en las cifras de origen de becarios del programa Erasmus. El objetivo de esta investigación es examinar los cambios en la relación entre antecedentes familiares y participación en programas de movilidad internacional, así como poner atención en los mecanismos que impulsan las tendencias de la desigualdad entre países.

En el terreno teórico, se dialoga con dos posiciones. En primer lugar, el origen social se construye con base en una premisa de partida en torno a la teoría del capital cultural, en la cual aquellos grupos con un mejor estatus socioeconómico suelen tener también mejores recursos y con ello, mejores desempeños educativos. Esta hipótesis es uno de los puntos teóricos centrales del documento.³⁸

³⁸ Una cuestión metodológica importante es el uso del logro educativo de los padres como indicador de origen social. En ese sentido, se crea una variable dicotómica que considera que al menos uno de los padres tiene título universitario (o bien, en caso contrario, que ninguno de los padres tiene título universitario). A pesar de ello, presentan en el apéndice un modelo con una medida alternativa en la que la variable dicotómica está construida no por el logro educativo, sino por tener a uno de los padres en una posición ocupacional alta. Los resultados también favorecen su planteamiento, sin embargo, los datos no están disponibles para todos los años estudiados en todos los países y muestran un menor grado de significancia estadística (Di Pietro, 2020).

La segunda posición teórica responde a la importancia de la selectividad del intercambio académico a partir de ciertas decisiones educativas dentro de un rango de decisiones posibles. En ese sentido, las diversas clases sociales responden de acuerdo al riesgo percibido dentro de sus elecciones (la cual es una premisa de Goldthorpe, Hillmert y Jacob denominada aversión al riesgo) (Di Pietro, 2020).

Dentro de los resultados de sus modelos de regresión logística, resalta que la brecha de participación tiene potenciadores o inhibidores contextuales de dos tipos: la selectividad social que implican las decisiones educativas y el rendimiento académico como criterio de auto-definición. Por ejemplo, las brechas explicadas en Francia e Italia se deben a las trayectorias educativas anteriores y su rendimiento académico, diferenciando entre grupos con orígenes sociales privilegiados y los que no lo son. En ese sentido, existen una serie de apreciaciones que habilitan aún antes de la decisión formal de participación que derivan de la acumulación de ventajas académicas, asociadas a pertenecer o no a una familia privilegiada (Di Pietro, 2020).

Otra de las dimensiones de interés que resulta de sus conclusiones gira en torno al papel del campo de estudio como uno de los factores de disminución de la brecha de participación: las asignaturas de estudio y la posibilidad de profesionalización en campos específicos abrieron posibilidades en sectores estudiantiles en coyunturas históricas especiales, sin que eso necesariamente significara una reducción entre las brechas sociales por ser menos importantes que el origen social y los antecedentes escolares.

La última conclusión integra dos elementos y es quizás la más importante. A pesar de las atenuantes de los campos profesionales que actúan en momentos coyunturales y del impulso de la expansión educativa, la desigualdad social persistió e incluso aumentó. Sin embargo, gran proporción de la brecha no pudo ser explicada a través de las dimensiones planteadas, por lo cual sugiere que las características que lo expliquen puedan estudiarse con otras estrategias metodológicas basadas en estudios cualitativos (Di Pietro, 2020)

Otro de los estudios relevantes para este enfoque es el realizado por Simon y Ainsworth (2012) en el cual busca problematizar en qué medida la raza y el estatus socioeconómico están asociados con la realización de movilidad internacional en Estados Unidos, para explicar la sub-representación de ciertas categorías sociales frente a este recurso educativo: los estudiantes negros y de bajos ingresos.

Con este fin, dan cuenta de los mecanismos a través de los cuales se configura la reproducción de la desigualdad en procesos de selección dentro de ambientes universitarios. Estos mecanismos son de carácter teórico y son la posición intermedia entre las valoraciones personales y los procesos de

negociación *micropolíticos* en los que intervienen profesores, instancias de la universidad y estudiantes (Simon y Ainsworth, 2012).

El estudio parte de una serie de consideraciones respecto de las disparidades de participación en movilidad académica: mecanismos financieros, *habitus* (visto como parte importante del despliegue de orientaciones y disposiciones propias de la posición ocupada en el esquema de clases sociales),³⁹ redes sociales (especialmente el que puede ser potencialmente un soporte institucional y recursos de conocimiento a través de otros),⁴⁰ capital cultural (bajo la noción clásica también de Bourdieu) y factores institucionales (Simon y Ainsworth, 2012).

Como parte de sus hallazgos presentan tres mecanismos que articulan la demanda con problemas de desigualdad institucional, pero no sólo en el momento de la selección, sino incluso desde el momento en que se aspira a viajar, por lo que le da importancia a la perspectiva procesual:

a) El *habitus*, como una serie de disposiciones interiorizadas que genera una expectativa y que construye un imaginario geográfico global. Este mecanismo es capaz de influir prematuramente en sus aspiraciones por realizar movilidad, así como ofrecer comodidad y facilidad para la exposición a eventos de intercambio internacional. Estas disposiciones se traducen en creencias que refuerzan la aspiración al viaje, como una forma culta de experimentar el mundo académico.

b) *Las redes sociales*, a través de las cuales se incentiva la participación y la planeación de los intercambios culturales y que pueden afianzar gustos, preferencias o facilitar otras vías de acceso.

c) *Y el capital cultural*, en donde destacan como indicadores una serie de conocimientos que le darán ventajas de selección y adaptación antes y durante el proceso de competencia.

Los tres mecanismos se ven inscritos en una serie de relaciones en diferentes niveles institucionales. Resultan por ejemplo la importancia de *momentos de inclusión* en donde estos mecanismos pueden fungir como ventajas por vía de la negociación. Sin embargo, existe también su contraparte en *momentos de exclusión*, en donde la negociación sin el resultado esperado se experimenta como formas negativas de expresión de las desigualdades (por ejemplo, discriminación y racismo durante el proceso de selección).

Ambos mecanismos están conectados con el conocimiento derivado de las relaciones sociales y la forma en que han generado un *habitus* adecuado para sortear ciertas prerrogativas. Su estudio, por lo

³⁹ Se hace especialmente en una parte del *habitus* que está dirigido hacia lo internacional: familiaridad cultural con otros países, idiomas, exposición a través de viajes al extranjero y el resto de las experiencias internacionales que pueden darle una sensación de naturalidad a quienes lo poseen.

⁴⁰ Las cuales deben “activarse” como parte de un proceso de negociación y de generación de estrategias.

tanto, da cuenta de diversas dimensiones de desigualdad que tienen que enfrentar minorías sub-representadas en programas de movilidad (Simon y Ainsworth, 2012).

Los estudios centrales de esta perspectiva analítica se encuentran en el desarrollo teórico de parte de una corriente que estudia las desigualdades horizontales en la educación superior en Alemania. Este programa de estudio ha investigado ampliamente los flujos de movilidad internacional en la región desde la perspectiva de mecanismos de diferencia entre grupos sociales.

El primero de ellos enfatiza parte de la interrogante sobre por qué los estudiantes de familias desfavorecidas tienen menos intención de realizar estudios en el extranjero. Esta pregunta está enmarcada en una tendencia a la expansión educativa y la internacionalización de la economía, resaltando que la participación en tales programas se da de forma subvencionada, por lo que la selección de becarios es el proceso en donde se ponen de manifiesto los mecanismos subyacentes de patrones de desigualdad (Lörz, Netz y Quast, 2010).

En forma general se incluyen elementos de dos perspectivas teóricas: por un lado, la teoría de la reproducción cultural, específicamente con las implicaciones que tiene la construcción de dos categorías sociales de origen social (privilegiados y no privilegiados), así como aquellos elementos que implican particularmente la adquisición de habilidades relacionadas con su situación de clase y sus antecedentes de origen familiar. En segundo lugar, se introducen nociones relacionadas a la elección racional, pero con una perspectiva concerniente a la biografía educativa, por lo que se usa un marco de investigación que atiende el proceso desde la perspectiva de curso de vida.

Su perspectiva, analizando datos panel de una muestra en una universidad de Alemania, da cuenta de que la menor propensión a la realización de estudios en el extranjero se debe a la acumulación parcial de eventos en el curso de vida, entre los cuales se destacan deficiencias en su formación, mayor sensibilidad en los costos de desprenderse de la familia (emocionales y económicos) y una percepción negativa sobre los beneficios que pudiesen adquirir.

Esta serie de descriptores los hacen volver sobre la noción de intercambio académico, sosteniendo que si antes era el proceso de acceso a la universidad en donde se jugaba el mecanismo de selectividad (desigualdad vertical), es ahora la movilidad internacional un nuevo mecanismo, más sutil, de reproducción de desigualdades sociales al interior de las propias universidades (desigualdad horizontal) (Lörz, Netz y Quast, 2010).

Esta perspectiva da luz sobre uno de los huecos analíticos importantes desde los cuales se puede afianzar una agenda de investigación: los procesos que conducen a la *selectividad social* de la

movilidad internacional que no sucede en un solo momento (el de asignación), sino en el momento de inquietud por volverse móvil y más allá de los requisitos de solicitud de becas para el programa.

De forma complementaria, Netz y Finger (2015) problematizan la línea de investigación abierta sobre desigualdades horizontales para hablar de los procesos de selectividad a la luz de la expansión educativa, especialmente enfocado a élites educativas. Si el acceso a las universidades se volvió menos restrictivo, el acceso a oportunidades de estudio en el extranjero, a pesar de ser limitado, también aumentó sus márgenes.

Dentro de los hallazgos de este estudio resalta que cuando estudiar en el extranjero se hizo menos exclusivo, las élites educativas buscaron nuevas formas de exclusividad, agudizando las distinciones horizontales que reacomodaban las posiciones de privilegio. La relación puesta en juego en esta explicación, dada a conocer por un modelo de regresión logística, enfatiza en las oportunidades educativas abiertas y el desarrollo de nuevas desigualdades en dos niveles: selectividad social de estudios en el extranjero y selectividad social dentro de grupos de estudiantes en el extranjero.

Asimismo, se dio cuenta de que la selectividad ha aumentado entre grupos sociales, sin embargo, no aumentó porque la educación fuera más difundida, sino por los tipos de estancias exclusivas (por lo cual se introduce la discusión sobre tipos de becas, tiempo de estancia, etc.). Adicionalmente, la desigualdad en la asignación de becas aumentó a medida que estudiar en el extranjero fue menos exclusivo (Netz y Finger, 2015).

Estas investigaciones dan cuenta de que existen procesos y tendencias de mayor alcance que las decisiones educativas individuales no alcanzan a capturar, pues construyen una serie de patrones de aspiración, acceso y uso diferencial de acuerdo a recursos que pueden ser activados desde diversos orígenes. Importa sobremanera el origen social y las implicaciones que tiene para el trazado de posibilidades, tanto como las características históricas que los diseños favorecen para la inclusión de perfiles sociales.

Adicionalmente, se alimenta de perspectivas que buscan trasladar los diseños de investigación de un solo momento (el del acceso a la movilidad internacional), al estudio comparativo de las condiciones que llevan a construir rutas, significados y usos de acuerdo con trayectorias particulares.

2.1.8 Un resumen de los estudios de movilidad internacional y sus dimensiones analíticas

Esta revisión tuvo varios objetivos adicionales a la construcción del estado del arte. El resumen que ahora se presente busca ofrecer una serie de apuntes que son recuperados posteriormente en la

propuesta de perspectiva de análisis en dos sentidos: reconociendo las dos posturas hegemónicas de estudio en torno a la movilidad académica y las dimensiones analíticas destacables de la revisión.

La postura hegemónica en los estudios en torno a movilidades académicas es la Teoría de la Reproducción Cultural, específicamente a través del uso de las herramientas conceptuales propuestos por Pierre Bourdieu y la forma en que se articulan como ventajas dentro del aprovechamiento de mejores oportunidades de estudio.

Para esta postura, resalta la importancia del *habitus*, entendido como “el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento (*principium divisionis*) de esas prácticas” (Bourdieu, 1998: 169). Este esquema general de prácticas y percepciones está conformado por diversos recursos, que devienen capitales según sus formas y sus usos. El *habitus* es estructura estructurante (al organizar las prácticas y la percepción de éstas) y estructura estructurada (al ser organizado en un sistema de clases que organiza la percepción del mundo), lo cual conlleva que la afirmación de identidad está basada en las diferencias, por ser producto de un sistema de distinciones derivado de posiciones diferenciales en un espacio social determinado (Bourdieu, 1998).

Esta postura se presenta en diversos estudios antes expuestos y no se circunscribe a alguno de los subapartados antes descritos (Salisbury et al, 2009; Lörz, Netz y Quast, 2010; Gerhards y Hans, 2013; Simon y Ainsworth, 2012; López 2015). Su relevancia teórica radica principalmente en su potencial para explicar cómo el origen social y ciertas características de la posición social ocupada por la familia han generado una serie de disposiciones *permanentes y duraderas* que son capitalizables al momento de competir por distinciones que lleven a la obtención de una beca de movilidad internacional.

Estos principios teóricos han sido adaptados en las investigaciones sobre movilidad principalmente a través del capital cultural (operacionalizado a través del conocimiento escolar y otras formas de conocimiento en torno a los circuitos de educación) y el capital social (como el conjunto de relaciones sociales que permiten exponer, acompañar y apoyar los procesos de aprendizaje).

No obstante, han sido creadas otras versiones que permiten pensar en la imbricación de diversos capitales en el conocimiento de lo internacional. Estas versiones ponen énfasis en la importancia de la transmisión de esquemas de percepción, conocimientos y habilidades, por lo que abarca una serie de experiencias previas, conocimientos familiares y expectativas articulados por una *cultura internacional*. Por mencionar algunos ejemplos, es el caso del capital de movilidad de Brooks y

Waters (2010), el capital humano transnacional de Gerhards y Hans (2013) y del capital biográfico-viajero de Mónica López (2015).⁴¹

La segunda perspectiva de mayor relevancia en el campo gira en torno a las teorías de decisiones educativas, fundamentada en los principios del individualismo metodológico y puesta en práctica a través de los diversos principios que implican la capacidad de los individuos para definir proyectos y llevarlos a cabo a través de cálculos de costos y beneficios (Salisbury et al, 2009; Lörz, Netz y Quast, 2010; López, 2017; Di Pietro, 2020).

Esta perspectiva pone énfasis en la capacidad de elección generada por un esquema de oportunidades y opciones desde un horizonte abierto por la posición social. Para ello, toman relevancia los antecedentes escolares desde dos dimensiones principales: por el conjunto de relaciones que pueden ofrecer soporte e información para el proceso de toma de decisión individual o a través de ciertas actitudes respecto de la valoración de circuitos y prácticas (aversión al riesgo, estrategias, tipos de decisión de acuerdo al origen social y oportunidades institucionales, etc.). En ocasiones, los principios de ambas posturas (de decisiones educativas y de reproducción cultural) han sido complementarias para explicar diversos ángulos del problema en una misma investigación.

Para términos de esta tesis, lo que se busca de esta exposición es resaltar cómo las posturas antes mostradas generaron una serie de dimensiones de análisis con sus respectivos indicadores empíricos en el despliegue del proceso de investigación. Por lo cual, se presentan de forma general un resumen de lo encontrado.

El origen social resultó ser la dimensión más empleada y más importante entre las investigaciones. Resalta, por ejemplo, que tanto la postura basada en predictores de movilidad, la de postura de toma de decisiones educativas y la de desigualdades sociales, reconocen en esta dimensión los antecedentes en donde se construyen, acumulan y desarrollan ventajas para su desempeño educativo que llevan a la movilidad.

⁴¹ Cada concepto, sin embargo, ofrece particularidades. Por ejemplo, el capital humano transnacional refiere a una forma de conocimiento capaz de ser perfeccionado y utilizado en varios campos, sin embargo, menciona que esta variante tiene que ver directamente con habilidades interculturales y multilingüísticas que actúan en paralelo al capital simbólico (Gerhards y Hans, 2013). El capital biográfico-viajero, por su parte tiene su origen en diversas disposiciones del capital cultural, por lo cual se convierte en una extensión del mismo a partir de la inversión en tiempo y aprendizaje incorporado. Estas disposiciones relacionadas con lo internacional se construyen por contacto con una serie de prácticas basadas en el aprendizaje (intencional o involuntario) a través de experiencias familiares: idiomas, viajes, visitas a familia en el exterior, etc., por lo que es activado por otras formas de capital, como el económico y el social, lo que lo vuelve potencialmente endogámico (López, 2015).

Para su despliegue, se asocia principalmente con las características y la posición de la familia a la cual pertenece. Los indicadores utilizados en análisis cuantitativos son la escolaridad de los padres y la ocupación, sin embargo, en los estudios cualitativos se pone énfasis en cómo los padres son actores relevantes en el proceso de toma de decisiones anticipadas (principalmente en circuitos educativos).

Estrechamente relacionado con el origen social y los recursos derivados de él, se apunta a lo que se ha catalogado como *predisposición* a la movilidad internacional, diferente a la aspiración. Esta predisposición ha sido expuesta por lo menos en dos sentidos: como antecedentes familiares en torno al conocimiento de lo internacional y a través del desarrollo de una serie de habilidades que pueden favorecer una proclividad a la valoración de estudios en el extranjero. Sus indicadores son, por ejemplo, los viajes fuera del país de origen, el aprendizaje de idiomas a edades tempranas y el conocimiento sobre otras culturas.

En el mismo sentido, las investigaciones mostraron que el curso de vida, las diversas esferas de formación de los sujetos y principalmente, sus motivaciones, son recursos que son empleados diferencialmente. Se pueden percibir como un *sedimento* que en algún otro momento es adaptado en el proceso de decisión. De ahí proviene, por ejemplo, el conjunto de nociones en torno a lo que podría denominarse *imaginario geográfico* (Brooks y Waters, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; López, 2020), con el cual se hace referencia al conocimiento y disposiciones particulares de los individuos en torno a lo internacional proveniente de diversos factores de exposición (entre ellas las mencionadas en las predisposiciones a la movilidad), lo cual puede informar inclinaciones, preferencias y deseos para optar por prácticas, destinos y lugares dentro de la movilidad internacional.

Hay, sin embargo, dos implicaciones subsumidas en las investigaciones presentadas. En primer lugar, la relación de la predisposición con la exposición a lo internacional, lo cual no explica con suficiencia el desarrollo de una aspiración (por ejemplo, se puede estar con contacto directo con viajes al exterior por tener familia en otros países sin que eso signifique necesariamente una vía directa al deseo de realizar movilidad internacional). La exposición, por lo tanto, es sólo un parámetro de observación indirecto.

El segundo de ellos es que ciertos grupos privilegiados pueden tener mayor exposición a experiencias internacionales y, a partir de ello, dar por hecho que es una razón suficiente para explicar su sobre-representación en prácticas como la movilidad internacional sin lo tocante a cómo posteriormente se eligen destinos educativos o prácticas en la movilidad. Ambos señalamientos apuntan a una misma dirección: la necesidad de clarificar elementos de contexto, de valoración y de operación que articulen exposición a lo internacional con predisposición y, finalmente, que se engargen con la aspiración de

una movilidad dentro de un proyecto universitario, reconociendo que exposición, predisposición y aspiración son elementos diferentes, aunque los tres tocan las preferencias que se tejen en el *imaginario geográfico*.

Como parte de la revisión pudo notarse que tanto las habilitaciones como los obstáculos para tomar decisiones en torno a la movilidad internacional son un criterio importante para las valoraciones, tanto en términos de la posibilidad real de realizar una estancia en el extranjero, como en términos de las opciones institucionales disponibles. Entre ellos, el papel del financiamiento y las becas son relevantes en la planificación y la percepción de los costos (emocionales, académicos y económicos).

Asimismo, resalta que los obstáculos y las habilitaciones pueden presentarse en diversos momentos del tiempo, por lo cual se han adoptado diversas estrategias para dar cuenta de ello. Por ejemplo, los diseños de investigación mostraron diversos momentos del proceso de definición de la movilidad internacional (preuniversitario, al definir un proyecto de movilidad, sobre la evaluación de por qué hacerlo en el momento en que ya son elegibles, etc.).

Otra de las dimensiones de relevancia es la esfera relacional: los otros que exponen al estudiante en la elaboración de la expectativa. Este nivel opera en dos sentidos en la revisión: como un proceso de influencia para generar una predisposición y alta valoración de los estudios en el extranjero (en el cual el papel de los padres es uno de los principales indicadores analizados) y el entramado institucional que lo produce, especialmente como habilitación durante el curso de estudios universitarios. Pero aparecen otras relaciones que no solamente exponen o habilitan; son las relaciones amistosas y afectivas que sirven de soporte, que dan acompañamiento o que pueden implicar puntos de referencias en otras experiencias previas.

Esta dimensión implica de forma simultánea la importancia de la viabilidad curricular para acceder a la movilidad internacional, por lo que las disciplinas estudiadas, el campo de especialización e incluso el campo laboral forman parte de los criterios de habilitación surgidos desde lo institucional. Asimismo, el perfil académico solicitado implica necesariamente contar con una serie de requisitos que los programas de movilidad solicitan. Por lo tanto, no sólo cuenta la disciplina académica, sino el transcurso que se ha llevado a través de ella, lo cual da mucho potencial de análisis al tránsito universitario.

El proceso de toma de decisiones ha mostrado que no sólo se debe poner atención en el momento en que se compite por el recurso institucional, sino que debe enfocarse en configuraciones para dar cuenta de un proceso dinámico: cómo se decide realizar una movilidad internacional, cómo se construye un proyecto de movilidad, cómo se definen las posibilidades de destino y cómo se significa

y lleva a cabo el proceso de preparación para aplicar a la movilidad internacional. Para ello, es imposible delimitar el objeto de estudio como si se circunscribiera a un momento específico (el de la solicitud).

Estas cuestiones muestran el potencial dinámico del objeto de estudio, por lo que la concatenación de momentos, transiciones y decisiones son factores relevantes para explicar el acceso a las becas de movilidad internacional. Este factor lleva a tratar el tema del tiempo como una categoría analítica importante. En su conjunto, estas dimensiones trabajadas por las investigaciones, y el conocimiento acumulado que representan, arrojan importantes señalamientos a lo que es relevante analizar. Pero antes de proponer una perspectiva de análisis, es necesario reconocer las limitaciones de las perspectivas y de sus herramientas teóricas.

2.2 Posición crítica frente al estado del arte

El tipo de investigaciones y los objetivos de las mismas en torno a la movilidad internacional están supeditados a la cuestión que se planteen explicar y el tipo de información empleada para hacerlo. Como ha sido presentado, los alcances de los datos, así como los métodos que los construyeron, forman parte de un conjunto de estrategias que buscan dar cuenta de un problema analítico.

La revisión hasta ahora ha dado cuenta del conocimiento acumulado referente al tema y ha dado luz sobre un conjunto de dimensiones importantes para considerarse en la construcción de sus objetos de estudio. Pero más allá de las particularidades de las investigaciones, las preocupaciones analíticas han sido construidas sobre una serie de coordenadas teóricas capaces de ser pensadas desde teorías sociológicas de diversas características.⁴²

Como fue mencionado, son dos las posturas hegemónicas en el campo de estudio sobre la realización de movildades internacionales, las cuales se inscriben en diferentes posiciones ontológicas: una fuertemente asociada a una perspectiva holista (la teoría de la reproducción cultural), y otra relacionada al individualismo metodológico (decisiones educativas) cada una de ellas con sus variantes internas y sus adaptaciones.⁴³

⁴² Cabe señalar que ambas posturas están construidas en un conjunto de supuestos subyacentes [*submerged statements*] (Liebersohn y Horwich, 2008), las cuales definen una perspectiva del problema, puntos de partida y conjeturas que permanecen implícitas, pero que dan soporte a las suposiciones que las componen.

⁴³ Todas las expresiones anteriores y posteriores referentes al individualismo metodológico y a la perspectiva holista, están fundamentadas según lo descrito por Tilly (2008) con respecto de su clasificación propuesta de posturas ontológicas. En términos generales, esta clasificación da cuenta de diversas posiciones que implican diferentes formas de concebir la realidad y las posibilidades que se tienen para construir conocimiento, lo cual presupone puntos de partida con respecto de cómo suceden los fenómenos sociales. En ese sentido, Tilly da cuenta de cuatro posturas ontológicas con diversos supuestos. El individualismo metodológico agrupa aquellas

En este sub-apartado se da cuenta de algunos supuestos que las sostienen, las limitaciones que acarrearán y algunas decisiones en torno al tipo de diseños teóricos que sortearon esos problemas. Para ello, se dedican algunos comentarios críticos a las posturas expuestas, así como a sus herramientas conceptuales.

2.2.1 Las limitaciones analíticas de los predictores de movilidad

Dentro de los estudios que buscan asociar características individuales como predictores de movilidad internacional, se retoman principios provenientes del individualismo metodológico. El hecho de que este tipo de investigaciones esté compuesto con modelos de regresión con muestras estadísticas que resaltan asociaciones significativas en atributos sociales o bien, muestras descriptivas pequeñas, conlleva una serie de apuntes que los llevan a favorecer un uso heurístico de sus resultados.

En primer lugar, existe una ausencia relativa de teoría en sus fundamentos. Esta postura obvia las condiciones en las cuales se producen y se promueven formas diferenciadas de experiencias educativas, especialmente cuando estos recursos no se ofrecen ni se usan en el conjunto total de estudiantes. De la misma manera, los obstáculos y las características son compiladas bajo el supuesto de más o menos recursos que favorecen la realización de estudios en el extranjero, pero no problematizan a qué responde esa particular distribución de atributos y obstáculos en sus respectivas muestras.

En estas investigaciones también subyace una explicación que trivializa la discusión sobre desigualdades, individualizando estos rasgos a las observaciones (estadísticas o de sus casos) y elevan a nivel de explicación las características de *selectividad* en los programas institucionales, con un fuerte componente de causalidad. Frente a esos escenarios, las preguntas de investigación están puestas en modelos hipotético-deductivos que no observan los procesos ni los mecanismos en que se

posturas que propugnan por poner al centro de sus explicaciones a los individuos y sus decisiones, de tal manera que estos son vistos como la unidad social básica. Este enfoque asume que las personas tienen capacidad evaluativa, capacidad de decisión, mostrar prioridades y responder a motivaciones, por lo que sus comportamientos responden a intenciones definidas. El mejor ejemplo es la teoría de la acción racional. Por su parte, la perspectiva holista parte de considerar como el centro de sus representaciones a las estructuras y sistemas sociales, las cuales tienen lógicas autosustentables, supraindividuales y coercitivos. El individuo y el alcance de sus acciones son limitadas, por lo que son las instituciones y su lógica reproductiva la que permite explicar la existencia de los fenómenos, especialmente desde una visión normativa. En otras palabras, se refiere a las teorías generales con suficiente amplitud para viajar en el tiempo y que son replicables a través de modelos analíticos sistémicos. En algunas ocasiones en este documento se referencia a la perspectiva relacional (realismo relacional), la cual refiere a las posturas que ponen al centro de sus preocupaciones al conjunto de relaciones sociales, interacciones y lazos, de tal manera que son las conexiones entre individuos y estructuras las que permiten explicar los fenómenos existentes. El último de los tipos mencionados por Tilly (y no considerado en este texto) es el individualismo metodológico.

introduce la selección de beneficiarios. Por lo tanto, descuida el enfoque estructural del problema, buscando explicar quiénes son los sujetos móviles por sus características generales.

2.2.2 Críticas al uso de clases sociales y los usos de capitales

La perspectiva de las clases sociales corresponde a una postura predominantemente holista que, entre otros supuestos, parte de la noción de lucha de clases y del campo de los recursos en competencia, para los cuales, una condición social es definitoria de las posibilidades reales de realización de su proyecto, bajo una lógica de reproducción de ventajas sociales. Esta perspectiva tiene varios gradientes en los supuestos que lo sostienen.

1. En primer lugar, se asume que la estructuración de las clases sociales está compuesta por una serie de recursos adquiridos, los cuales se combinan con las características intrínsecas de los grupos. Este argumento implica que existe un juego de suma cero en la construcción de la competencia, por lo que las ventajas y desventajas de clase son el criterio de adquisición de bienes materiales, culturales y simbólicos.

Para construirlo se ha dado cuenta de dos modalidades: usar como indicador el nivel educativo o la actividad productiva de los padres. La primera de ellas se encuentra en una postura simplificada que, sin embargo, se vale de bases de datos que tienen pocos elementos para dar cuenta del origen social. Las segundas, buscan principalmente operacionalizar una noción de clases estructural, robusta y fundamentada teóricamente, aunque son reducidos los casos empíricos que así lo hacen.

El supuesto de correspondencia entre los capitales y recursos de los padres y su transmisión intergeneracional es amplio, pero poco problematizado en cuanto las modalidades de esa transferibilidad (excepto en aquellos casos en donde se construye una categoría teórica específica, como en el caso de determinado tipo de capitales derivados de la dinámica internacional de la familia como en el caso de Findlay et al [2011] y de López [2015]).

2. En segundo lugar, la perspectiva de las clases sociales atraviesa un conjunto de escenarios y temas variados bajo un esquema general de interpretación: existen divisiones interiores, estratificaciones y campos de disputa en los cuales atraviesa una dimensión de poder y dominación. La lucha de clases sociales se enmarca en las posiciones en el campo que se compete, los recursos en disputa y especialmente las armas con las cuales se liberan tales confrontaciones: *los capitales*. Esta posición genera que el punto nodal de la explicación conlleve un movimiento hacia el conflicto. En términos educativos, este principio se ha traducido en el acaparamiento de condiciones y recursos de estudio altamente selectivos y reservados para élites sociales

En casos empíricos en donde se busca contrastar las diferencias entre estudiantes móviles de clases polares, esta noción es muy útil, como el caso de Netz y Finger (2015) o el caso de Iorio y Pereira (2018). Sin embargo, para el caso de aquellos que buscan comparar a quienes tienen la intención de participar en un programa de movilidad internacional con los que no, se obvian varias implicaciones.

Primero, que quienes desean participar han cruzado por un proceso de autoselección, que los lleva a considerar que sus características los hacen elegibles dentro de los requisitos de los programas de movilidad. Este primer punto lleva a considerar cuáles son los criterios que los hacen elegibles para sí mismos, un tema relevante que podría dar cuenta de trayectorias diferenciadas, relacionada a la construcción de aspiraciones, lo cual también se relaciona con el origen social.

Por otro lado, hay un tema constantemente tratado en los sesgos. Hay un problema de endogeneidad porque las bases de datos tratados de aquellos que declaran interés de participar en una modalidad de intercambio académico tienden a tener las calificaciones necesarias y características propias de los perfiles móviles (saber más de un idioma, tener algún tipo de predisposición por los estudios internacionales o, en el caso de disciplinas académicas, pertenecer a aquellas que propicien el intercambio). Estas características son potencialmente rastreables a través de análisis cualitativos, pero en las encuestas, son tratadas como factores predictivos de la movilidad.

Otro de los sesgos se relaciona con la sub-representación de ciertas categorías sociales que son importantes para la contrastación. Por ejemplo, minorías étnico-raciales o pertenecientes a familias de bajos ingresos.⁴⁴ Estas consideraciones sólo se llevan a cabo en estudios que tienen por objeto conocer qué sucede con esas categorías en específico, como fue el caso de la investigación de Simon y Ainsworth (2012).

3. En tercer lugar, derivado de la expresión de *capitales*, la teoría de clases reconoce un factor preponderante en el análisis: la transmisión intergeneracional de ventajas y desventajas sociales. Esto supone que el papel de la familia es omniabarcante al grado de construir un escenario de disposiciones *permanentes y duraderas*⁴⁵ con las cuales se valora el conjunto de experiencias formativas. Este supuesto indisociable al *capital cultural* juega un papel central para este tipo de investigaciones, ya

⁴⁴ En parte se debe a que esta sub-representación proviene también de la composición de la matrícula universitaria, por lo que es trasladada desde el ingreso hasta el aprovechamiento diferenciado de los recursos. Aun así, ha sido por la atención académica dedicada.

⁴⁵ Expresión utilizada en la conceptualización del *habitus* y que supone la creación de una especie de segunda naturaleza, la cual no requiere de la consciencia ni de la voluntad para interiorizarse y utilizarse (Mouzelis, 2008).

que es a través de una serie de prácticas *interiorizadas* como se determinan rasgos constitutivos de trayectorias en torno a la aspiración y la puesta en práctica de estudios en el extranjero.

Estos supuestos implican dos dificultades especiales adicionales:

a) Una de ellas se refiere a la dificultad para explicitar los mecanismos de transmisión que operan en el capital cultural y que ha llevado a una versión amplia, general y adaptativa del *habitus*. Esta cuestión se debe principalmente a un problema de indeterminación analítica (Okasha, 2000), el cual ha servido como espacio de adaptación de la teoría a espacios y escenarios diversos. A pesar de ello, esta crítica es la principal que Nick Crossley (2013) hace a Bourdieu, en la cual argumenta que la principal debilidad de la teoría recae en el rechazo de relaciones empíricas históricamente y geográficamente situadas, lo cual implicaría un giro a la perspectiva relacional en vez de permanecer como una teoría holista.

b) La otra dificultad trata de la polisemia con la cual es asumida la clasificación de clases.⁴⁶ El grueso de estas investigaciones soslaya la discusión respecto a la composición y los criterios que distinguen a las clases sociales. No sólo está ausente, sino que ni siquiera es necesaria para el desarrollo posterior de sus argumentos debido a que al asumir el principio clases antagónicas conlleva una comprensión inherente entre condición de clase y atributos de composición. El elemento artificial entre las suposiciones que fue utilizado para no destacar esta discusión fue el de la lucha de clases: al no ser una guerra frontal y declarada, las posiciones y los recursos son abarcados por el acceso a una serie de recursos de clase en donde se cristalizan las desigualdades entre poseedores y contendientes.

Las excepciones a este caso son aquellas investigaciones que parten de una clasificación más acabada, no dando por hecho la composición entre orígenes privilegiados y no privilegiados, sino usando medidas resumen que den cuenta de posiciones estructurales basadas en el trabajo, los ingresos y, entonces, el tipo de recursos, estrategias y decisiones que conllevan tales posiciones.

A pesar de lo mencionado, no es posible sostener que la postura holista de las clases sociales sea incorrecta, falsa o inválida para los estudios de las desigualdades en el interior de las universidades. Esto se debe a que la teoría es suficientemente “grande” para viajar en el tiempo y el espacio, lo cual le da la capacidad de generar adaptaciones de sus principios, lo cual la dota de amplias aplicaciones y consecuencias analíticas. Tiene, sin embargo, otras ventajas. A ella se debe el conocimiento acumulado entre ventajas y desventajas asociadas que explican, por ejemplo, el acceso universitario.

⁴⁶ El abuso del tratamiento nominalista lleva a enarbolar y desarrollar conceptualmente muchas variantes del significado, implicaciones y consideraciones tan diversas que se vuelve un *comodín* y atajo conceptual, lo cual suele catalogarse como *blandezza analítica* (Besbris y Khan, 2017).

2.2.3 Las decisiones educativas y los modelos procesuales: la oportunidad de la agencia

Existe una variante en la versión individualista que merece atención específica: aquella que contempla el espacio intermedio entre disposiciones individuales en forma de agencia y estructuras habilitantes. Esta perspectiva pone énfasis en el proceso decisional a través del cual se construye el interés, se cruzan umbrales institucionales y se perfila el intercambio académico. Esta posición conjunta dos de las perspectivas ontológicas: parte de los principios de individualismo metodológico, pero añade elementos del realismo relacional.

La fortaleza de esta perspectiva es recomponer las limitaciones de las acciones estratégicamente orientadas recurriendo al conocimiento otorgado por las redes y los circuitos. El primero de ellos, asociado al origen social, da cuenta de la acumulación de ventajas / desventajas que después pueden ser movilizadas o remediadas a través de otro tipo de capitales asociados con redes y relaciones (Brooks y Waters, 2010); el segundo trata también de cómo se remedian la ausencia de capitales a través de los contextos de posibilidad basados en las oportunidades ofrecidas institucionalmente (López, 2015; López, 2017). Si bien el potencial explicativo es amplio, hay algunas acotaciones de los límites que habría de ponderar en esta perspectiva.

Una de las dimensiones utilizadas para configurar la relación micro–macro, es recurrir a adaptaciones del término de capital (humano transnacional, biográfico viajero, de movilidad, etc.). Las críticas realizadas a la noción de capital cultural anteriormente señaladas (provenientes de las limitantes de la perspectiva holista) son consistentes con las críticas a estos otros capitales. Sin embargo, de forma adicional, esta perspectiva tiene limitaciones ontológicas en dos sentidos:

a) La elección racional forma parte del centro de sus conjeturas, dándole un carácter definitivo y lógicamente interconectado entre las decisiones tomadas y la construcción de proyectos y *destinos educativos*. De esta manera, el proceso decisional es imputado a través de una serie de intereses del actor. Este supuesto analítico ensombrece parte de los elementos que escapan a la evaluación individual, generando una imagen ilusoria de control de las condicionantes.

b) Si bien no se basa en la premisa de atributos asociados como *condición necesaria y suficiente* en la realización de intercambios académicos, tiene un fuerte componente de causalidad, basado en las características propiamente institucionales que crean el marco de competencia por la movilidad. El salto entre atributos causales a decisiones es enmarcado por los diversos contenidos de los capitales, lo cual aligera la carga conceptual de su teoría para sostenerse de los supuestos de las clases

sociales. Estas derivaciones de los capitales son enmarcadas como mecanismos que vinculan los procesos micro y macrosociales, lo cual se vuelve un atajo en las adaptaciones antes criticadas.

c) Es una ventaja el uso de modelos de etapas, porque da cuenta de la necesidad de la variable tiempo en la composición y los cambios de proyectos, conocimientos y habilidades. No obstante, la primera etapa suele considerar una predisposición a realizar movilidad internacional, la cual es rastreada como parte de condiciones iniciales bajo el paraguas conceptual del origen social (decisiones anticipadas, contextos institucionales y condiciones situacionales, por ejemplo, de contacto familiar a través de lo internacionalizante).

Este recorte de la predisposición es una decisión analítica que apunta a condiciones de clara relación con la tendencia a lo internacional: un punto que no es de arranque, sino de llegada. Se da por hecho que el contacto con estas formas de lo internacional tiene un formato común, que generan familiaridad y que son la puerta de entrada a los deseos de internacionalización (incluyendo la movilidad). Antes bien, deberían ser el punto de construcción de la conjetura de cómo se construyen estas aspiraciones y qué espacio ocupa para las diversas capacidades internacionalizantes (como lo hace la investigación de Carlson [2013]), especialmente entre aquellos grupos que tienen poco contacto de este tipo, pero amplias aspiraciones de movilidad. Por lo cual, la aspiración a realizar movilidad internacional, cómo se produce para distintos grupos sociales, cómo se relaciona con un contexto mundializado y en diversos arreglos institucionales, es un tema sub tratado en la literatura especializada.

Ahora bien, la noción de agencia es uno de los grandes ausentes en la literatura. El principio de agencia dota de características distintivas a los sujetos, a sus decisiones y a su capacidad para definir proyectos propios desde múltiples esferas de influencia. Incluir esta noción requiere superar la comprensión exclusivamente racional (basada en evaluaciones costo-beneficio), para integrar otras consideraciones de tipo emocional y volitivo.

La agencia no conlleva necesariamente una línea secuencial para su operación. La perspectiva de decisiones está restringida a operar exclusivamente en momentos clave en que hay opciones por las cuales optar, pero la agencia no se reduce a esa condición. La agencia tiene momentos de mayor o menor participación, que se operan desde la *reflexividad*, los cuales son capaces de definir líneas prioritarias de acciones, deseos y proyectos, a la vez que se evalúan las posibilidades y límites de forma sostenida en el tiempo (Archer, 1995). El análisis de las decisiones es perfectamente compatible con esta perspectiva.

Finalmente, la agencia se ha encontrado implícita en algunos estudios (buscar información, definir líneas prioritarias de acción de un proyecto, encontrar los soportes para tomar decisiones, etc.). Sin embargo, puede ser empleada no con los fines deseables para conseguir el apoyo directo y explícito, ni para solamente gestionar sus oportunidades. No hay momentos de pasividad y proactividad, como lo sugiere el modelo de toma de decisiones de López (2017) sino una forma en que se tejen y construyen ensambles capaces de ocuparse en otros momentos, con zonas grises en los proyectos y otros deseos más o menos definidos en varias líneas temporales, en la memoria y en la construcción de cursos de acción (Emirbayer y Mische, 1998). La *agencia dirigida a algo* está enmarcada por la posición social, pero también por otras formas de construcción ajenas al cálculo racional y pragmático.

Derivado de lo anterior, se puede afirmar que estas dificultades se vuelven una oportunidad de refinamiento teórico de la misma perspectiva. Incluso en ese sentido, los casos desviados, los excepcionales y los casos teóricamente relevantes juegan un papel intermedio para acotar las implicaciones estructurales de la habilitación proveniente de las IES. Este movimiento teórico formaría parte de una variante en donde cabría la perspectiva de *agencia*.

2.2.4 Críticas a la postura de las desigualdades sociales

La postura relacionada con las desigualdades horizontales resulta de una combinación del individualismo metodológico con principios del holismo. Forma parte de un cuerpo de investigaciones que condujeron a una perspectiva matizada de la lucha de clases, definida más por los mecanismos de selectividad y de trayectorias, que por la posición en el campo y las relaciones.

Al respecto, se puede mencionar que extrae uno de los principales supuestos de la discusión entre agencia y estructura: permite procesos de decisión parcialmente autónomos motivados intencionalmente y con fuertes efectos en la estructura social, a la vez que usa los límites del principio de organización estructural proveniente de la perspectiva holista, en la cual las lógicas de funcionamiento institucional no son exclusivamente reproductivas sino generativas o inhibitoras de desigualdades (Evans, 2007).

A pesar de la conjunción de ambas posturas, esta perspectiva tiene una debilidad fundamental. La reducción de episodios estructurales complejos (especialmente hablando de la internacionalización de la educación superior y las desigualdades horizontales), cambiando la dimensión de análisis sistémica por una individualista, no modifica las dificultades derivadas de la orientación holista, debido a que da paso a la capacidad de aplicación por ser una teoría “amplia”. Esto puede reflejarse en falacias de tipo categorial, en las cuales la reconstrucción de las desigualdades al tomar decisiones

en el nivel agregado no opere en distintos niveles analíticos o de contexto, desencadenando a su vez problemas de consistencia interna (Boudon, 1998).

Frente a este escenario, los mecanismos causales fueron la apuesta para rechazar leyes universales y a la vez, intentar superar el obstáculo de una teoría local. Si la relación entre agencia y estructura es la base de este tipo de investigaciones, cambiar el nivel de agregación puede permitir la reconstrucción longitudinal del proceso de selectividad, en donde los elementos estructurales sean el telón de fondo, el contexto estructural y la esfera de posibilidad de las trayectorias educativas. Esta perspectiva ubicaría entonces al problema en una dimensión mesosocial que permitiría ver tanto el proceso individual de decisiones educativas dadas por habilitaciones institucionales, como las restricciones impuestas por constreñimientos estructurales en formas de desigualdades.

CAPÍTULO 3. ABRIR LA CAJA NEGRA: SOBRE LA ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Introducción

Este apartado sigue la lógica de exposición de aquellas decisiones que fueron tomadas como parte del diseño de la investigación, pero además busca mostrar *la caja negra* con respecto de las implicaciones y la puesta en marcha del proceso de investigación. De esta manera, se da cuenta pormenorizadamente de los criterios que guiaron teórica y metodológicamente el diseño: se exponen las consideraciones teóricas generales de la discusión entre agencia y estructura, se introduce el enfoque metodológico utilizado, se muestra el engranaje operativo y teórico para construir las dimensiones de análisis y finalmente se dan los detalles de la obtención y caracterización de los informantes, la forma en que fueron contactados y el despliegue de las estrategias para la obtención de la información.

3.1 Apuntes en torno a la agencia humana y la estructura social

La tensión entre agencia y estructura es una cuestión clásica en los estudios sociológicos, pero en las últimas décadas se ha replanteado su funcionamiento poniéndolo al servicio de diversos objetos de estudio. Esta revisión parte de algunas consideraciones teóricas en torno a la distinción entre ambos conceptos para, posteriormente, señalar algunos elementos que permitan hacer a la agencia una categoría analítica operativa en el estudio de la movilidad académica internacional. La exposición rescata ciertos elementos analíticos que posteriormente funcionan como base para la descripción del enfoque metodológico.

Han sido diversas las formas en que se entienden ambos conceptos, así como la naturaleza de su relación. Una de las posturas hegemónicas en la Sociología es la expuesta por A. Giddens (2006), la cual señala que agencia y estructura están conformadas por una dualidad en donde son partes constitutivas incapaces de ser separadas; la estructura se compone por *reglas y recursos*, los cuales tienen una existencia *virtual* basada en sus principios estructurales. Dado este postulado, la estructura es representada en forma de *huellas mnémicas* que permanecen dentro de la mente de los actores, capaces de ser reproducidas en el mismo momento en que se llevan a cabo acciones particulares.

Muchas críticas han sido desarrolladas al respecto, pero pueden señalarse dos principales, las cuales sirven como punto de partida de la revisión. La primera refiere que estructura y agencia son elementos diferenciados, dos dominios ontológicamente conformados por diferentes ámbitos de realidad y, por lo tanto, analizables en su relación (Archer, 2007). La segunda es que, frente al postulado de la

existencia *virtual* de la estructura,⁴⁷ ésta no permanece interna en la mente de los individuos, por lo que no sólo la estructura es real, sino empíricamente analizable, se expresa en diversos niveles de realidad, es múltiple y, por lo tanto, con varios gradientes de operación (Sewell, 2016).

Por lo tanto, diferenciar las dos instancias lleva a considerar que, al ser dominios distintos, están conformadas por diversos elementos. Una teoría que se opone a la visión determinista estructural requiere de una visión de individuo con capacidad evaluativa y de acción, que en ciertos momentos pueda orientar su capacidad para formar y dirigir sus intenciones, pero que no deje de poner atención a las implicaciones estructurales de la posición social. No obstante la perspectiva de individuo, es necesario explicitar las implicaciones del uso de la agencia como categoría analítica.

Como fue mencionado, la representación de estructuras múltiples da cuenta de diversos entornos de acción culturales, institucionales y figuracionales que proveen límites y oportunidades a los individuos, los cuales están situados en una jerarquía social. Por lo tanto, las estructuras sociales en sus diversos niveles y en sus variados arreglos, se presentan al sujeto como configuraciones que son experimentadas en términos de restricciones, pero también con la posibilidad de habilitaciones al individuo y la acción de éste, como había señalado Giddens.

Debe resaltarse entonces que no hay por sí mismos factores constrictivos o habilitadores, sino que éstos dependen de la configuración específica de la cual se esté hablando. Asimismo, estas estructuras configuran la posibilidad de la acción, generan un margen de organización que explica la distribución de recursos disponibles y crea nuevos entornos estructurales, pero esto sucede a partir la acción de los individuos y no por la existencia reificada de las mismas. Es decir, los intercambios son dialógicos, no deterministas (Emirbayer y Mische, 1998).

Volver la mirada a los individuos en esta relación implica reconocer que éstos permanecen incrustados (*embedded*) en configuraciones institucionales y en interdependencia con otros. Por lo tanto, forma parte del trabajo empírico desentrañar las diversas dimensiones estructurales a las cuales la agencia responde. Una de ellas, de las principales, es la recuperación analítica del cambio social, para lo cual la variable *tiempo* toma especial relevancia. Varios contextos de despliegue demuestran grados de maniobrabilidad, inventiva y capacidad reflexiva diversa, lo cual supone problematizar la estructura bajo una perspectiva dinámica, flexible y sensible a las contingencias (Sewell, 2016).

⁴⁷ Lo cual supone que están conformados por *principios* estructurales que existen más allá del tiempo y el espacio, fórmulas abstractas de organización que permiten a la Teoría de la Estructuración hablar de continuidad en el tiempo.

Estos supuestos en torno a la estructura son fundamentales para postular la existencia de la agencia como una posibilidad de recuperar al actor social como elemento central. Pero, bajo estas consideraciones ¿cuáles son los elementos resaltantes de la categoría de agencia? ¿Qué consideraciones deben tenerse en su estudio, tomando en cuenta que su existencia implica de forma irreductible la presencia de diversos arreglos estructurales? Para ello, se presenta un conjunto de apuntes en torno a la categoría en cuestión.

A pesar de las diversas concepciones en torno a la agencia humana, esta puede caracterizarse como la capacidad de acción que los individuos tienen en razón de tres elementos temporales: capacidad informada por su pasado, orientado hacia el futuro con varias posibilidades imaginables e incrustado en tiempo presente en donde actúa, evalúa, contextualiza los otros dos tiempos y se relaciona con los diversos dominios de la estructura (Evans, 2007; Emirbayer y Mische, 1998).

Esta capacidad, sin embargo, no responde universalmente en contenido; condensa la historia individual, la posición en la jerarquía social, las relaciones sociales y los recursos, de tal manera que funciona de forma interactiva y está distribuida desigualmente entre los individuos y las épocas. Este criterio pone en cuestión otro de sus elementos: la forma en que el tiempo hace posible el despliegue de la agencia.

Siguiendo la exposición de Emirbayer y Mische (1998), tres tiempos se enlazan en la agencia humana en tono dialógico. En primer lugar, un elemento iterativo en el cual se reactiva de forma selectiva los recuerdos y acciones del pasado; de la misma manera un elemento proyectivo aparece, figurando los escenarios posibles y las líneas potenciales de acción; finalmente tanto la proyección a futuro como el uso selectivo del pasado conforman al elemento práctico-evaluativo, el cual funge como instancia deliberativa en el presente.

Para complementar esta visión de tiempo presente, uno de los elementos a través de los cuales se expresa la agencia humana es la *reflexividad*, es decir, del principio evaluativo a través del cual se ejercen conversaciones internas,⁴⁸ las cuales a su vez constituyen el proceso de evaluación de riesgos para la obtención dentro del margen opciones deseables (Archer, 2007).

La literatura sociológica en torno a la perspectiva de decisiones educativas es uno de los dos enfoques principales en el campo de la movilidad internacional y su discusión ha subsumido el principio de reflexividad y éste ha sido reducido a la evaluación de costos y beneficios. Esta visión basada en la

⁴⁸ No es una casualidad que el libro en donde Margaret Archer problematiza la agencia y la reflexividad, lleve por nombre *Making our way through the world* (2007).

perspectiva racionalista no es necesariamente similar a la reflexividad. Una de las razones que la hace diferente es que el contenido de las evaluaciones no sólo se codifica en términos de costos, beneficios y aversión al riesgo, sino también a través de elementos morales y emotivos (Burkitt, 2015).

Ahora bien, la agencia no es un principio universal y permanente en la vida humana; requiere un contenido para activarse. La *agencia dirigida hacia algo*, da cuenta de que esta capacidad inventiva y evaluativa requiere de un objeto para ser movilizada. Archer (1995) propuso llamar a estos contenidos como *concerns* o proyectos, los cuales son caracterizados como *lo que realmente importa a los individuos*. Estos proyectos condensan también tanto elementos de su historia personal como proyecciones de futuro, razón por la cual están influenciados por la posición social que se ocupa y pueden tener costos variables para diversos individuos.⁴⁹

Se ha sostenido hasta ahora que la relación entre agencia y estructura no tiene prevalencia necesariamente por alguna de las instancias, sino que más bien es de carácter interactivo. Se ha sostenido también que los recursos están socialmente distribuidos, por lo que las posibilidades del despliegue de la misma reflejan diferencias según las posiciones ocupadas dentro del espacio social (Mouzelis, 2008). Sin embargo, otra de las fuentes de información y soporte para su despliegue se encuentra en la ubicación que los individuos tienen dentro de relaciones sociales objetivas, teniendo consecuencias importantes para su conducta, percepción y actitud (Emirbayer y Goodwin, 1994).

Se pueden hablar entonces de dos marcos de referencia externos de la agencia según la posición ocupada: por el entorno social en el cual se interactúa (Evans, 2007) y a través de las redes de relaciones que se construyen en forma de transacciones, interacciones, lazos sociales y conversaciones (Emirbayer y Goodwin, 1994; Depelteau 2008).

Finalmente cabe señalar que el tono dialógico entre agencia y estructura se representa a través de una transacción permanente de información, en la cual las estructuras en sus diversos dominios ejercen un poder orientador, restrictivo y habilitador sobre los individuos, anudando el proceso vital como parte de un proceso histórico de mayor envergadura. En otras palabras, la agencia media los condicionamientos estructurales definiendo rangos de elección limitados, a lo cual se le ha denominado *agencia acotada (bounded agency)* (Evans, 2007).

⁴⁹ A pesar de que los proyectos implican la constitución de una idea general de cómo llevarse a cabo, algunos textos mencionan que la planificación tiene relación con el despliegue de la agencia, así como con su eficacia, pero no es un elemento constitutivo de la misma (Hitlin y Elder, 2007).

Cabe resaltar entonces que las capacidades implicadas en la agencia pueden variar a lo largo del tiempo vital de una persona, pueden compartirse con grupos sociales, puede incluso re-evaluarse a la luz de experiencias previas propias y ajenas, pero es en la agencia individual en donde se cristaliza el proceso de acción y decisión con sus respectivas limitaciones impuestas por el carácter normativo de las estructuras. Estos apuntes teóricos en torno a la agencia humana y la estructura social son el telón de fondo en el enfoque que se expone a continuación.

3.2 El enfoque de curso de vida y trayectorias sociales

La decisión de realizar una movilidad internacional es un evento que sucede en la trayectoria de una persona y que, en algún momento dado, se propuso como parte de un proyecto individual. Sin embargo, su posibilidad y su concepción cristalizan un proceso social de mayores dimensiones, en el cual el curso de vida del sujeto implicado está anidado. Existen condiciones estructurales que ofrecen esta alternativa.

Para dar cuenta de la movilidad internacional, se han optado por diversas alternativas de acuerdo a lo que se busca explicar. Como se ha mencionado en el estado de la cuestión, las preguntas sobre quiénes hacen movilidad internacional y por qué lo hacen ocupan un sitio central en la investigación académica. Sin embargo, como menciona Carlson (2013), cada vez hay mayor atención en cómo se llega a ser un estudiante potencialmente móvil, es decir cómo se genera la posibilidad de llegar a serlo. El giro a la pregunta sobre el cómo, implica darle atención a una perspectiva procesual.

La movilidad internacional es un momento en el proceso que atañe al proyecto académico y los eventos que suceden en torno a él. Para dar cuenta del proceso, se requiere de una postura metodológica que dé cuenta de las tensiones y continuidades históricas y vitales, que permita observar el transcurso de formación y, por tanto, de los diversos factores que permiten la emergencia de esta alternativa educativa. Por ello, el enfoque propuesto para esta investigación es la del curso de vida.

El análisis del curso de vida, como enfoque, implica una serie de principios de ordenación que permiten poner al centro al sujeto, como entrada analítica al problema de la movilidad internacional y, al mismo tiempo, recuperar la importancia de las estructuras y el tiempo histórico, como dimensiones amplias y abarcales en los que el individuo está socialmente imbricado (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). El curso de vida es un fenómeno multinivel que implica la construcción de caminos estructurados y cristalizados en trayectorias sociales (Elder, 1994).

Se entiende por trayectoria “a la visión a largo plazo del enfoque del curso de vida y se puede definir por el proceso de envejecimiento o el movimiento a lo largo de la estructura de edad” (Blanco, 2011: 12). La trayectoria no está determinada por un conjunto de secuencias, pero abarca una variedad de

dominios en diversos niveles estructurales a las cuales el individuo pertenece y a los cuales permanece interconectado, por lo que permiten concebir al individuo y los eventos históricos desde una perspectiva dinámica (Blanco, 2011).

Siguiendo la argumentación de Blanco (2011) y con base en la revisión que hace de Elder, existen cinco principios del curso de vida, los cuales funcionan como supuestos de operación de la estrategia metodológica:

a) El principio del desarrollo a lo largo del tiempo. Este principio implica no estudiar un momento en un punto determinado del tiempo, sino un proceso que *se constituye en el tiempo*. Esta acepción del problema en cuestión permite estudiar el cambio histórico y los efectos que este tiene para las vidas individuales.

b) El principio de tiempo y lugar. Se refiere a que el curso de vida de los individuos está condicionado por el tiempo histórico en el cual sucede y las circunstancias sociales en las cuales se ubica.

c) *Timing* o momento de vida. El cual se refiere a que el impacto de cualquier evento depende del momento de vida en que suceda. Esta es la razón por la que las consecuencias de un evento pueden variar entre los individuos.

d) *Linked lives* o vidas interconectadas. Este principio implica que el desarrollo de las vidas no sucede de forma aislada, sino que se cristaliza principalmente en una red de relaciones, con individuos y grupos en dos sentidos: a través de relaciones objetivas y a través de la articulación de diversos ámbitos de su vida.

e) El principio de agencia. En términos generales, se refiere a la capacidad de los individuos para construir sus propios cursos de vida, de intervenir y definir prioridades en ellos, contrario a lo planteado por las perspectivas deterministas que perciben a las personas como depositarios pasivos de influencias estructurales. Este principio implica que los alcances de la acción individual están relacionados con las oportunidades y constreñimientos que son planteados por las circunstancias socio-históricas.

Atendiendo a estos principios derivados del enfoque del curso de vida, se puede mencionar que el proceso que lleva a realizar movilidad internacional tiene múltiples dimensiones de influencia y diversos niveles en sus implicaciones teóricas. Por ello, es necesario adoptar una serie de supuestos que funcionen como punto de partida metodológica.

1) Si bien, la realización de la movilidad internacional ha sido principalmente analizada a través de un recorte temporal que permite acotar la atención sobre los factores que llevaron a su realización,

ese momento pertenece a un proceso de mayor extensión. Para dar cuenta de ello, es necesario conceptualizar la construcción de la aspiración de estudiar en el extranjero y su despliegue en la realización de la movilidad como elementos de carácter dinámico, influenciados por la trayectoria vital, capaces de ser organizados como eventos y acciones en una estructura de mayor prolongación en el tiempo (Chase, 2013).

El enfoque de curso de vida permite ver que sus elementos están vinculados no sólo en la narrativa de los informantes, sino como producto de las circunstancias que le dieron forma a la vida de los mismos. En ese sentido, la perspectiva procesual rescata tanto el momento de decisión, como aquellos elementos del tiempo capaces de informar el proceso, el transcurso y, principalmente, la trayectoria de los informantes.

2) En el estado de la cuestión se ha mostrado que una de las posturas hegemónicas en torno a la realización de la movilidad internacional es la postura basada en decisiones, de carácter individual y con el énfasis de la exploración en un momento específico del tiempo. Una crítica a esta visión hecha por diversas perspectivas analíticas, así como por el principio de vidas interconectadas, permite enfatizar la naturaleza socialmente arraigada y reproductiva de las migraciones humanas. Esto quiere decir que es socialmente relevante porque las relaciones sociales tienen influencia en su despliegue.

Algunas de las investigaciones sobre esta postura suelen enfatizar en la importancia de las relaciones sociales objetivas como red de soporte, estrategias de realización o incluso para la construcción de alternativas en torno a las movilidades académicas (Brooks y Waters, 2010; Carlson, 2013). Otras, en cambio, dan mayor relevancia a la transmisión intergeneracional de conocimientos y habilidades por medio de la familia e instituciones educativas (Salisbury et al, 2009; Gerhards y Hans, 2013; López, 2015).

Lo que destaca de ambas es que la movilidad implica un proceso en el que las relaciones sociales objetivas están implicadas y se llevan a cabo en espacios institucionalmente estructurados.

3) La dimensión estructural es sin duda relevante para el problema en cuestión. Da un marco de referencia, permite el ordenamiento orgánico de las IES para responder a la internacionalización, informa los cursos de acción que desencadenan en la movilidad internacional. Pero es, a final de cuentas, en las biografías y las trayectorias individuales aquellas en las que recae el cúmulo de restricciones y habilitaciones estructurales (Archer, 2007).

La perspectiva de curso de vida permite darle un espacio importante a la agencia no sólo como categoría analítica, sino como un supuesto epistemológico desde el cual se sostiene que los sujetos son capaces de responder creativamente a la forma en que construyen proyectos, deseos y

preferencias, aun cuando el alcance de sus decisiones esté limitado por las alternativas que le son dadas por el contexto en sus diversas escalas. La recuperación de la agencia individual permite trabajar las experiencias, acciones y prácticas con un sentido dialógico en su medio social (Emirbayer y Mische, 1998).

Estos principios generales que hasta ahora han sido expuestos, son puntos de partida desde los cuales se construye el objeto de estudio, sin embargo, se convierten en decisiones metodológicas al momento de llevarlas al caso empírico, como será expuesto.

La lógica detrás de la construcción de las trayectorias de los casos de estudio, son definidas, informadas y acotados por tres niveles de la realidad: un contexto estructural, un entramado institucional y la agencia individual. El contexto estructural está constituido por fenómenos macroestructurales, compuesto por la internacionalización de la educación y la expansión educativa. La FES Aragón ocupa un espacio geográfico y social relevante para la generación de alternativas de estudio en el oriente de la ZMVM. Una de las alternativas de estudio difundidas por la institución movilidad internacional, como un producto de las adaptaciones de la UNAM a la tendencia de internacionalización y como una de sus políticas de desarrollo.

Este escenario histórico-contextual permite la emergencia del diseño institucional, el cual es el segundo nivel de realidad. El entramado institucional tiene por objeto, entre otras funciones orientadas a la internacionalización, la promoción de movilidad estudiantil internacional y, para ello, ha construido orgánicamente instancias para su realización (Gerhards y Hans, 2013; Witensteins y Handings, 2018). Dentro de la UNAM, los programas de movilidad son operados reglamentariamente por las políticas de desarrollo y por los propios programas de movilidad. Este funge como un primer filtro de información y de elegibilidad en medida de que sus requisitos estipulan el perfil de becarios potenciales.

Otra instancia es la oficina de enlace de internacionalización en la entidad particular. De forma reglamentaria, esta oficina difunde la información, recolecta las solicitudes y apoya en el proceso de postulación los interesados. Sin embargo, además de su labor formal, apoya a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, en la difusión de las modalidades e incluso en el seguimiento puntual de los casos. En ese sentido, es uno de los puntos centrales del proceso de arbitraje, pero también, de las redes de apoyo para tomar las decisiones en torno a las características de movilidad internacional.

Una última de las instancias del entramado institucional es el profesorado, el cual también funge como un sector intermedio entre la disposición normativa y la generación de redes de apoyo para la

toma de decisiones, por lo cual ocupa un sitio estratégico en la estructura (Witenstein y Hastings, 2018). Estos pueden tener varias funciones en el momento de aspiración como de decisión: su influencia, la información / conocimiento sobre los procedimientos, el impacto de los cursos lectivos y las relaciones que implican, lo que cual los hace actores de influencia importante en el proceso.

Finalmente, el tercer nivel de la realidad y que además es el punto central del despliegue de alternativas educativas, está puesto en la forma en que el estudiante construye su proyecto vital. Esto implica, por un lado, que su curso de vida ha estado marcado por varios procesos que personifica subjetivamente; implica que se relaciona de manera constante con habilitaciones y constreñimientos por su relación con la estructura en sus diferentes niveles; implica también que el proceso de toma de decisión, específicamente sobre la movilidad internacional, le ata a él en sus consideraciones con su historia, sus condiciones y sus relaciones. Pero resulta que es en su curso vital, en sus decisiones y en su historia, en donde se cristalizan los procesos analizados (Emirbayer y Goodwin, 1994; Emirbayer y Mische, 1998; Archer, 2017).

De esta manera, los estudiantes despliegan una serie de motivaciones, disposiciones, habilidades y deseos que se estructuran a través de su curso de vida, de tal manera que su trayectoria los hace construir rutas, aspiraciones y desempeños de acuerdo con sus condiciones particulares, sus recursos y sus redes, desembocando en la realización de una movilidad internacional.

Es por ello por lo que el uso de trayectorias sociales busca devolver la mirada analítica sobre el individuo, sin dejar de lado que sus acciones son respuestas a un marco dado por la configuración estructural de la que es parte como miembro, pero también como elemento constitutivo. Esta decisión metodológica tiene varias implicaciones y diversos supuestos. En primer lugar, no se pretenden realizar generalizaciones de tipo empírico basado en el análisis de trayectorias individuales; por el contrario, se busca informar un modelo teórico que responda a un problema analítico, al de las trayectorias que explican la diversidad en la aspiración y acceso a recursos institucionales promovidos por méritos académicos.

Por otro lado, si bien el análisis a nivel de persona desplegado requiere del análisis profundo de los casos, la interpretación no se ciñe en la historia única e irrepetible de los informantes. Lo que se busca evitar es crear una ficción de la vida individual como unidad coherente (Bourdieu, 2011), dando por hecho que la narrativa responde a una creación artificial de sentido. Para evitarlo, la historia individual se analiza en términos de experiencia histórica colectiva, en donde la línea del tiempo de los casos tiene interconexiones con la línea del tiempo de los procesos históricos que le dan emergencia (la estructura institucional, la trayectoria educativa, el de origen social, el tránsito universitario, etc.)

Una segunda implicación responde a que hay procesos inevitablemente imbricados e influyentes en el análisis de las trayectorias, tanto en las diferentes dimensiones de la vida de los informantes, como también de los procesos históricos confluyentes que toman importancia central en el curso vital del individuo (geográfica e históricamente situado). Para dar cuenta de esta imbricación, el modelo teórico está basado en reconocer la tensión de estos dos elementos clásicos dentro del análisis sociológico, nombrado en términos de agencia individual y estructura social.

Finalmente, la tercera implicación es la importancia de reconocer que las trayectorias individuales responden a la construcción de categorías sociales, es decir, a la construcción de perfiles de una población teóricamente representada en los casos analizados. En ese sentido, se trabajan con estudiantes o ex estudiantes de educación superior, en una sede descentralizada de la UNAM (FES Aragón), que fueron beneficiarios de una beca para la realización de movilidad estudiantil internacional en los últimos cinco años.⁵⁰

3.3 Dimensiones analíticas

Después de introducir el enfoque del curso de vida y dada la presentación de las perspectivas teóricas realizada en el capítulo anterior, así como de las críticas realizadas a las mismas, se propone una perspectiva de análisis que pueda ser utilizada empíricamente en el análisis de trayectorias sociales que desencadenan en la realización de una movilidad internacional.

Esta propuesta está basada fundamentalmente en el conocimiento acumulado en torno al tema y las dimensiones analíticas resaltantes. Busca integrar elementos de diversas perspectivas teóricas, con el fin de dar una visión procesual de cómo se llega a ser un estudiante móvil en una universidad descentralizada, específicamente desde la relación entre las condiciones estructurales y el curso de vida de los propios estudiantes. En razón de lo anterior, se propone analizar las siguientes dimensiones:

1) El origen social. La perspectiva hegemónica del campo de estudio sostiene que la transmisión de ventajas sociales de tipo educativo proviene de una distribución y adquisición desigual por la posición estructural que ocupa la familia y, en específico, los padres. La teoría hegemónica en el campo buscó asociar las características emanadas de la formación familiar como potenciales ventajas en la aspiración y acceso a estos recursos (Salisbury et al, 2009; López, 2017).

⁵⁰ Es necesario recordar que el programa de movilidad en la UNAM existe desde aproximadamente quince años, pero aumentó sus beneficiarios a partir de la creación de la DGECI en 2009, que administra la internacionalización en la UNAM. Sin embargo, la consolidación del programa de movilidad se da en su fortalecimiento reglamentario en 2014.

Los indicadores de origen social relacionadas con los padres (escolaridad y trabajo) son importantes, no obstante, la importancia en el estudio de los procesos recae en analizar cómo ciertas características del origen social pueden ser transmitidas en forma de ventajas en el circuito educativo, razón por la cual la transmisibilidad de recursos, las características del contexto social de origen y la forma en que éstas definen la trayectoria educativa, son el punto central del análisis.

Con ello se busca examinar de qué manera el origen social informa e influye la aspiración para realizar movilidad internacional, especialmente si el sitio de estudio proviene del proceso de descentralización del SES. Por lo tanto, se busca dialogar con los elementos teóricos de la teoría reproductivista.

2) La trayectoria educativa previa a la universidad. El tránsito a través de los diversos circuitos de educación es, además de espacio de formación, sitios en donde se establecen relaciones y se construyen sentidos. Es por el curso dentro de instituciones de educación en donde se figura un proyecto académico imbricado en el propio curso de vida.

Sin embargo, la formación básica y media superior son tránsitos en los cuales se atraviesan diversos factores de formación como acumulación de información y definición de intereses. Interesa saber entonces qué elementos de la trayectoria educativa básica y media superior informan la aspiración y permiten el acceso a recursos institucionales como la movilidad internacional en periodos formativos posteriores, cuando se está en la universidad.

Esta dimensión da especial relevancia a los antecedentes de exposición de lo internacional (Salisbury et al, 2009; Brooks y Waters, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; López, 2015), no sólo en forma de predisposición, sino como un proceso de adquisición de elementos de potencial interés que son utilizados en otros momentos de su curso de vida. En ese sentido, se dialoga con la exposición a lo internacional, con predisposiciones en torno al *imaginario geográfico* que posteriormente formarían parte del proyecto de movilidad, pero también con elementos aparentemente inconexos que a la postre toman relevancia dentro del tránsito universitario.

Dicho lo anterior, las transiciones entre niveles educativos son importantes en razón de las diversas habilitaciones y constricciones estructurales que se personifican. Puede entenderse por transición los “cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles (...)” (Blanco, 2011: 13). Pero las transiciones de tipo educativo propuestas para su investigación obedecen a un sistema normativo fijado en torno al avance paulatino por niveles

educativos fijados no sólo por expectativas en torno a las trayectorias biográficas (Kohli, 2007) , sino como una obligación estipulada en la constitución política.⁵¹

Sin embargo, la transición a la universidad es la de mayor relevancia por varias razones. En primer lugar, porque forma parte del proceso de selección, lo cual representa competir por un espacio en la universidad de mayor demanda en el país. En segundo lugar, implica la elección de una disciplina de estudio y, por ello, representa un proceso de cristalización de intereses profesionales. En tercer lugar, a pesar de sus diferencias y de las diversas vías de acceso, los casos desembocan en el ingreso a FES Aragón, una sede descentralizada que ocupa un lugar particular en el circuito de la UNAM.

3) Tránsito universitario. Los estudiantes construyen líneas prioritarias de interés al definir su formación profesional, sin embargo, el tránsito en el espacio universitario se entrecruza con otros elementos del curso de vida: las preferencias del estudiante, los deseos y las aspiraciones.

En el tránsito, la construcción de un proyecto académico se nutre tanto de sus experiencias personales en el trayecto universitario, como de aquellos recursos dispuestos institucionalmente. A su vez. Se construye en diversos momentos, a través de diversas fuentes de información y preocupaciones, pero se cristaliza a través de los intereses, inclinaciones y preferencias que los estudiantes hacen al experimentar su disciplina académica. Este proyecto está imbricado con otros ámbitos de la vida y forma parte de un programa general, más o menos desarrollado, en el cual se priorizan actividades y procesos de formación. Este proyecto en algún momento entroncará con la movilidad internacional.

Un segundo elemento importante es la creación de redes de relaciones (escolares y extraescolares) que pueden significar la exposición a lo internacional y acompañamiento en el proceso de solicitud, por lo que la perspectiva relacional toma relevancia (Brooks y Waters, 2011; Carlson, 2013).

Se busca, por lo tanto, conocer la forma en que el tránsito al interior de la universidad puede promover aspiraciones sobre la movilidad internacional y cómo las condiciones institucionales habilitan para el proceso de toma de decisión de este proyecto.

4) La estructura institucional. Para generar alternativas que mejoraran la experiencia de estudio y responder a las demandas del contexto, la institución construyó una estructura orgánica y una lógica de funcionamiento que diera apoyo en el proceso de promoción de la movilidad internacional (Gerhards y Hans, 2013). Redes profesionales, profesores, oficinas de orientación sobre la

⁵¹ En México, la Constitución Política vigente reconoce como obligatoria la educación básica y media superior a partir del 2012. En 2019, se agregó la Educación Superior como parte de los niveles con obligatoriedad, con la intención de fomentar la inclusión educativa en el país como una obligación del Estado, aunque el acceso de educación superior sigue siendo un problema importante.

internacionalización, así como el conjunto de redes sociales, son factores que constantemente median la respuesta de los estudiantes al fomento de la realización de estudios en el extranjero.

En términos de agencia y estructura, es en este entramado en donde se cristalizan las habilitaciones o constreñimientos provenientes de la configuración histórico-social, razón por la cual forma parte importante para la capacidad de decisión y de respuesta que los individuos harán frente a su proyecto académico planteado. De la misma manera, forman parte constitutiva del proceso para hacerse móvil, no sólo como parte del contexto, sino a través de la interacción con la distribución de oportunidades que resulta del arreglo dentro de la propia institución y a lo largo de la trayectoria educativa.

Es por ello que se busca analizar la importancia del entramado institucional y del conjunto de relaciones que de ella emanan, para la generación de la aspiración y la forma en que se accede al recurso.

5) El proyecto de movilidad internacional. En algún momento de su proceso de formación académica, los becarios de movilidad internacional delinearon un conjunto de intereses en torno a los estudios en el extranjero. Sin embargo, la modalidad, la planeación, las características de la modalidad e incluso las evaluaciones en torno a su realización y el destino, fueron construidos a lo largo de ciertos procesos de decisión individual, pero informados en lo colectivo por sus relaciones, por la estructura institucional y por su propio curso de vida (Hauschildt, 2016).

Definir las líneas generales de este proyecto de movilidad implica necesariamente pensar en su proyecto académico, al cual pertenece. Este conjunto de elementos de planeación tiene dos momentos importantes. El primero es previo a la aplicación al programa de movilidad internacional. Por lo tanto, la disciplina académica estudiada, los cursos e intereses provenientes de ellos, la puesta en marcha del *imaginario geográfico* para pensar en posibles destinos, así como el resto de las prácticas planificadas para concursar por un espacio en el programa de movilidad internacional, forman parte de este proceso.⁵²

El segundo momento radica en que, después de ser elegidos y tener conocimiento de la universidad y el país de destino, toma relevancia el conjunto de prácticas, previsiones, intereses y cuanto pueda estar relacionado con el despliegue del propio intercambio académico. Este segundo momento supone

⁵² Esta consideración forma parte del conocimiento acumulado por varias investigaciones en el campo, pero responde principalmente a la intención de demostrar que el conjunto de conocimientos en torno a lo internacional requiere de una disposición adquirida, construida y potenciada en el curso de vida (López, 2015; López, 2017; Salisbury et al, 2009)

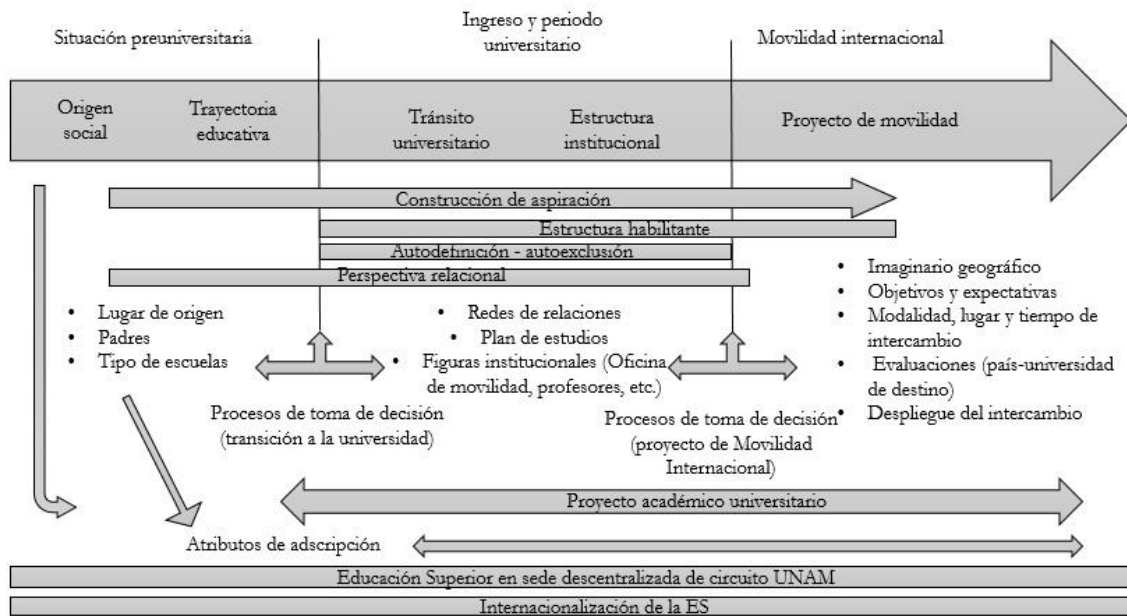
conocimiento del sitio en el que se realizará el intercambio, la priorización de actividades y una disposición particular por el sitio al que se viajará.

Aunque los dos momentos analíticos están concatenados, no se determinan mutuamente (es decir, la planificación en uno de ellos no determina la forma en que se planifica en el otro). Por lo tanto, se propone que sean elementos conectados por diversos ámbitos de la vida social, pero que se cristalizan de forma individual en la trayectoria educativa de los particulares.

Cabe resaltarse que este proyecto está íntimamente relacionado con la perspectiva de agencia antes expuesta y que, por lo tanto, puede variar a lo largo del tiempo. De la misma manera, debe considerarse que esta capacidad responde a diversas cuestiones, por lo que la inventiva con la cual se responde, la capacidad de respuesta e incluso los recursos disponibles para hacerlo, están asociados a la posición que se ocupa en la estructura social (Mouzelis, 2008), al momento de vida en el cual ocurre (*timing*) y las conexiones en redes de relaciones y con diversos ámbitos de la vida (Blanco, 2011; Emirbayer y Goodwin, 1994) y principalmente a las consideraciones y valoraciones que los estudiantes hacen de su propia condición de forma evaluativa, lo cual implica en análisis de costos, pero también de motivaciones y deseos (Archer, 2007; Burkitt, 2015).

Las dimensiones de análisis antes planteadas se integran de la siguiente manera:

Figura 1. Modelo de Análisis



3.4 Fuentes de información y acceso a informantes

En un inicio esta investigación se planteó como un estudio comparativo entre las diferentes modalidades de movilidad internacional, así como entre tres perfiles diferentes de estudiantes (beneficiarios, solicitantes y sin interés en movilidad), pero las limitaciones impuestas por la pandemia, así como la imposibilidad de trabajo en campo, requirieron la adaptación del proyecto a las condiciones de cuarentena. El diseño de investigación pasó por un reajuste principalmente sobre el tipo de información accesible. En este sub-apartado se narran algunas de las decisiones y sus implicaciones metodológicas.

Como parte de los planes para el desarrollo de la etapa empírica del estudio, así como de la adquisición de información de contexto y tendencia, se resolvió atender dos vías simultáneas. Por un lado, la información estadística referente a la realización de movilidad estudiantil daría cuenta del panorama general de distribución de este recurso al interior de la universidad. Existen una serie de registros institucionales del proceso a los cuales se pudo tener acceso, con el fin de describir la tendencia de realización de movilidad internacional en las entidades académicas de la UNAM entre 2017 y 2019.

Sin embargo, trabajar con las características de esta información tiene un alcance acotado que es necesario señalar. En primer lugar, no es posible saber el número de solicitudes presentadas que puedan ser comparadas con el número total de estudiantes que realizaron la movilidad. Este indicador, por ejemplo, daría rastros acerca de la escasez de este recurso y de cómo cambia la demanda a la luz del tiempo y la consolidación de convenios. Adicionalmente, podría brindar información con respecto de las características de aquellos solicitantes no beneficiados, su distribución en la universidad, los destinos solicitados, etc.

En segundo lugar, existen diferentes modalidades de movilidad internacional, las cuales implican diferentes programas, objetivos, reglas de operación y beneficiarios. El registro estadístico de estas modalidades se lleva a cabo de acuerdo a sus condiciones de solicitud, por lo que no es posible acceder a un registro que haga comparable las diversas modalidades, por lo cual se trabaja solamente con la versión de mayor antigüedad en los programas de internacionalización desde la creación de la DGEI: la movilidad estudiantil internacional, la cual implica estancias no menores a un semestre de estudio y no mayores a un año lectivo, tomando cursos regulares y para obtener créditos en su propio plan de estudio.

Y finalmente, no se puede acceder a aquella información estadística específica que permitiría caracterizar a aquellos estudiantes móviles y construir los perfiles de los becarios en varias

dimensiones analíticas.⁵³ Con lo que sí es posible contar, es con el agregado total de la distribución de estos recursos por entidades académicas y por disciplinas académicas. Asimismo, pueden delinearse de forma muy general las características de estos intercambios.

Esta información de contexto no es pública, razón por la cual su obtención requirió de la intermediación de varias instancias. El primer acercamiento fue con la Coordinación de Intercambio de la entidad en la cual se realiza la investigación (FES Aragón).⁵⁴ En segunda instancia, se acudió a la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales (CRAI), recientemente creada en 2015 y que tiene como función la coordinación central de todas las tareas en torno a la internacionalización de las labores académicas de la universidad. Finalmente, se nos remitió a su vez a la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI), la cual es encargada específicamente sobre las diversas modalidades de movilidad académica.

Esta búsqueda llevó a la realización de dos entrevistas con directivos del área de Intercambio y movilidad estudiantil, que tuvieron por objeto conocer a detalle el procedimiento a través del cual se realiza la solicitud y la asignación de lugares en las diversas modalidades de movilidad.⁵⁵ Derivado de estas reuniones se tuvo acceso a la mencionada base de datos de la distribución de la movilidad por entidad académica.

La segunda de las vías tratadas para la obtención de información empírica resultó de las adaptaciones necesarias al proyecto de investigación debido a la pandemia. Las posibilidades de realizar trabajo en campo se vieron acotadas debido a la contingencia sanitaria,⁵⁶ por lo que hubo de adaptarse a una modalidad que considerara tanto la importancia de recolección de datos, como la captación de potenciales informantes. Para ello, se usaron como base los recursos digitales a disposición y un muestreo teórico, que siguió el principio de bola de nieve tal como se describe a continuación.

El contacto institucional con la facultad de estudio pudo haber sido una puerta de entrada a informantes, sin embargo, la política de privacidad de la información era un obstáculo. De la misma

⁵³ Como es expresado en la introducción del segundo capítulo, la recolección de datos sobre los becarios ha tenido hasta ahora un carácter burocrático, por lo que no se le ha podido dar un seguimiento sistemático. El presente estudio busca reconstruir algunas de estas dimensiones desde otra perspectiva metodológica.

⁵⁴ Cada facultad de la UNAM tiene una representación de la DGECI, que coordina la postulación de los miembros de su facultad y que tiene diversas tareas en la difusión y promoción de la movilidad internacional.

⁵⁵ Este proceso de postulación y selección es el procedimiento formal que pretende darle legitimidad al programa. El contenido de estas entrevistas, así como los detalles generales del proceso de postulación, se presenta como parte del anexo 1.

⁵⁶ No está de más señalar que, cuando el proyecto preliminar estuvo resuelto para realizar trabajo de campo, el semáforo epidemiológico promovido por la Secretaría de Salud, estuvo en sus fases roja y naranja, razón por la cual la Presidencia de El Colegio de México decidió cancelar provisionalmente el trabajo de campo hasta que las condiciones sanitarias fueran óptimas.

manera, el acercamiento por la vía institucional, de llevarse a cabo, corría el riesgo de predisponer tanto a los casos seleccionados para realizar entrevistas, como el propio comportamiento de ellos cuando fuera realizada.

Otro factor que considerarse es que algunas de las dimensiones analíticas del estudio tocan temas que pueden ser información sensible en la realización de entrevistas, especialmente considerando la posibilidad de acercarme con otra estrategia y sin mediación de algunos conocidos (tomando en cuenta que el contacto sería por internet y con alguien que, para ellos, es completamente desconocido). Estas consideraciones requerían a su vez de una presentación que eliminara las barreras creadas por los soportes tecnológicos y por el desconocimiento que tuvieran de mí y de mis intereses.

Previendo estas situaciones, se decidió recurrir a lazos de confianza con estudiantes o ex estudiantes de la facultad, para que sus propios amigos y/o conocidos (o bien amigos o conocidos de estos) reconocieran al investigador, haciendo a este vínculo un garante de confianza y la posibilidad de apertura. Es así como, por medio de recomendaciones entre amigos de amigos, se configuró una red de informantes, quienes ya habían realizado movilidad académica internacional en alguna de sus modalidades.⁵⁷

A través de los contactos, fue realizada una base de datos preliminar en donde se identifican a las informantes, su disciplina de estudio, las características generales de movilidad (o movilidades). La intención es que este registro preliminar permitiera configurar un grupo sobre el cual tomar decisiones de perfiles que permitieran encontrar el máximo grado de heterogeneidad dentro de un mismo programa de intercambio.

Las restricciones impuestas por la pandemia hicieron imposible llevar a cabo entrevistas presenciales, debido a la necesidad de traslados y porque el oriente de la ZMVM es uno de los principales focos de contagio durante la pandemia por la COVID-19.⁵⁸ Se decidió que la mejor manera de llevar a cabo las entrevistas era por vía remota, a través de videollamadas. Esto tiene varias implicaciones.

⁵⁷ Después de que amigos y conocidos supiesen de algún caso de movilidad internacional reciente, se solicitó su intermediación para contactarlos vía Facebook y a través de mi perfil personal. Al haber sido miembro de la facultad y compartir intereses en el terreno de la movilidad internacional, había realizado una buena base de personas intermediarias que clasifiqué en una tabla de tres columnas: personas de amplio potencial de contactos (aquellos con posiciones estratégicas, como maestros en varias carreras o coordinadores de carreras); contactos que hubiesen hecho movilidad internacional y de carreras diferentes a las que yo había estudiado; y conocidos que no habían realizado intercambio, pero que al estar en la misma facultad podrían conocer a alguien que lo hubiese hecho o que conozca a alguien más que funja como intermediario.

⁵⁸ Durante el periodo de la pandemia, Ecatepec y Nezahualcóyotl son los dos municipios del Estado de México con mayor número de contagios y muertes en el Estado de México. Por lo tanto, se volvieron zonas de alto riesgo en la Zona Metropolitana y en el oriente de la ciudad.

La opción de Google Meets fue la de mayor potencial y donde fueron realizadas la mayoría de las entrevistas. Se decidió hacerlo a través de esta plataforma debido a que no se necesita más que una cuenta de Google.⁵⁹ Se realizaron en total 10 entrevistas con estudiantes que hubieran realizado movilidad estudiantil internacional en su modalidad semestral y hubiesen estudiado en FES Aragón. La planeación de la entrevista consideró tres elementos esenciales:

1) Que la persona entrevistada estuviera al tanto de los pormenores de la investigación, los elementos de la entrevista y estuviera de acuerdo en la realización de la misma por vía remota. La dimensión ética de no poner en riesgo la salud de los informantes, el uso de su información personal y la posibilidad de no revelar cualquier detalle que así consideraran, fueron elementos cruciales de la presentación con los entrevistados.

2) El soporte técnico. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, de tal manera que pudieran ser trabajadas posterior a su realización. Se obtuvo el consentimiento de los informantes además de ofrecer, si lo consideraban necesario, una carta formal de consentimiento expedida por la institución.

3) El tipo de relación entre entrevistados y entrevistador buscó eliminar cualquier tipo de barrera que pudiera dificultar la comunicación. Mi presentación como investigador interesado en su vida y experiencia de movilidad fue transparente y les propuse eliminar aquellas condicionantes que suelen ver a este tipo de entrevistas como condicionadas a resaltar la importancia del apoyo institucional, como una instancia en la que sólo se podía hablar de lo positivo (a manera de invitación). Hubo completa libertad de expresión y, por ello, ninguna solicitud de formalidad en expresiones o modos de llevar a cabo la entrevista.

En términos generales, contactar y realizar entrevistas por videollamada con estudiantes universitarios no fue un problema. Los estudiantes han tomado clases a través de internet durante el periodo de contingencia, por lo cual puede asegurarse su acceso y familiaridad con los recursos tecnológicos. De la misma manera, el rapport fue construido a través de la naturalidad del encuentro: diálogos anteriores a la entrevista, una pequeña presentación del trabajo y los objetivos buscados y, principalmente, recordarles que no había fines institucionales en nuestra conversación, por lo que podían expresarse libremente del proceso.

Durante esta conversación, salían naturalmente algunos detalles de la persona que fungió como intermediario y algunos otros incidentales, lo que me permitió extender la invitación para que fuera

⁵⁹ Esto no fue un obstáculo ya que todos los informantes tenían cuentas Gmail. Es común que la utilización de un Smartphone, para la descarga de las aplicaciones móviles, sea necesario tener este tipo de cuenta. Además, es común también su uso como una cuenta de uso personal.

una búsqueda en donde, en conjunto, pudiéramos hablar de sus propias condiciones en su trayectoria académica y en su intercambio, es decir, que se pensaran y se mostraran con algunas guías interrogativas. El aval de la confianza proveniente de los intermediarios para contactarlos fue crucial para que accedieran a las entrevistas, además de que se fraguó una especie de acuerdo de conocimiento que, en ninguno de los casos, requirió solicitud firmada o carta de consentimiento. Las entrevistas fueron realizadas en las últimas dos semanas del año 2020.

3.5 Base de datos y muestra de estudio

Con respecto de la base de datos, la información presentada está basada en una solicitud de información hecha a la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGEI), la cual cuenta con 2,137 registros de movilidad internacional semestral y comprende tres años (2017-2019). Esta base de datos contiene información de su distribución por entidad académica, por sexo, por países y universidad de destino, así como otros datos adicionales de tipo sociodemográfico.

La base de datos considera a un total de 28 planteles de la UNAM, que comprenden facultades en la sede central (Ciudad Universitaria), sedes descentralizadas en la ZMVM (FES) y planteles en otras entidades federativas. Para trabajarlas fueron clasificadas de la siguiente manera.

Cuadro 1. Clasificación de entidades académicas de la UNAM		
Sede central (Ciudad Universitaria)	Facultades de Estudios Superiores	Otros planteles
<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de arquitectura • Facultad de artes y diseño⁶⁰ • Facultad de ciencias • Facultad de ciencias políticas y sociales • Facultad de contaduría y administración • Facultad de derecho • Facultad de economía • Facultad de filosofía y letras • Facultad de ingeniería • Facultad de medicina • Facultad de música 	<ul style="list-style-type: none"> • FES Acatlán • FES Aragón • FES Cuautitlán • FES Iztacala • FES Zaragoza 	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Física Aplicada y Tecnología • Centro de Nanociencias y Nanotecnología • Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales • Centro Universitario de Teatro • ENES Morelia • ENES León • Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia • Escuela Nacional de Trabajo Social

⁶⁰ Si bien la Facultad de Artes y Diseño no pertenece formalmente al campus de Ciudad Universitaria, su cercanía geográfica, su denominación y su dinámica hicieron considerarla como parte del circuito central de las facultades y no así como semejante a las sedes descentralizadas (FES) o a otras sedes en otras entidades federativas. Lo mismo sucede con el registro de la Facultad de música.

<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de odontología • Facultad de psicología • Facultad de química 		<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Energías renovables
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de DGECI.

Trabajar con esta información tiene la limitación de contar exclusivamente con información de tres años y no poder extender el análisis de la distribución a lo largo del periodo de consolidación del programa. Asimismo, hay otras fuentes de datos que pudieron haberse utilizado para el tratamiento de los datos (como los anuarios estadísticos), sin embargo, esta información no está desglosada para diferenciar entre los programas y se corre el riesgo de variaciones en las cifras. Esta razón lleva a tomar como objeto de descripción solamente la base de datos proporcionada por DGECI.

Con respecto de las entrevistas, como parte del diseño preliminar se generó un muestreo teórico en torno a la categoría social estudiada. Se decidió trabajar con ex becarios de movilidad internacional en su modalidad semestral, que hubieran hecho intercambio académico en los últimos cinco años. Bajo este criterio fueron buscados los contactos y se realizaron un total de 10 entrevistas a profundidad y con una perspectiva biográficamente orientada.

Esto implicó, en primer lugar, que el instrumento de recolección de información tuviera una estructura que visibilizara las distintas etapas del curso de vida y las dimensiones de análisis importantes para el estudio.⁶¹ De la misma manera, se buscó que la narrativa resaltara el carácter procesual, por lo cual los eventos podrían mostrarse concatenados y sucediendo a través de secuencias dentro de estructuras habilitadoras y restrictivas (Abbott, 1992). Esto llevó a pensar las dimensiones analíticas de forma imbricada, capaces de responder a diversas configuraciones causales. De forma general el guion de entrevista buscó recolectar información sobre:

- Origen social (asociado a la ocupación, educación y relación con los padres, así como el lugar de origen).
- Trayectoria educativa (tres momentos se resaltan: tránsito por educación básica, tránsito preparatoria y tránsito en la universidad) .
- Proyecto de movilidad (tres momentos se resaltan: aspiración y construcción del proyecto de movilidad, proceso de solicitud formal y realización del intercambio).
- Evaluación y valoraciones generales del intercambio y de su despliegue.

Con respecto de la muestra, se buscó lograr la mayor heterogeneidad posible en dos rubros importantes, con el fin de poder contrastar sus casos: en el origen social y en sus trayectorias

⁶¹ Puede consultarse el guion de entrevista completo en el anexo 3.

educativas.⁶² En ese sentido, 4 de los informantes tienen padres cuyo nivel máximo de estudios es formación universitaria completa, 2 más con al menos uno de sus padres con universidad trunca, 3 con bachillerato o carrera técnica y 1 con educación básica. Es decir, 6 de ellos tienen antecedentes universitarios en la familia. De los restantes, 2 fueron los primeros dentro de sus familias en acceder a la universidad, 2 más son parte de la generación que fueron los primeros en sus familias, pero alguno de sus hermanos lo tuvieron antes.

Sobre las disciplinas académicas que estudian en la universidad, se distribuyen de la siguiente manera: 4 en Relaciones Internacionales, 2 en Sociología, 1 en Comunicación y Periodismo, 1 en Planificación y Desarrollo Agropecuario (PDA), 1 en Ingeniería Eléctrica-electrónica y 1 en Ingeniería Mecánica.

Hablando sobre su trayectoria educativa, 4 de ellos cursaron toda su educación en escuelas públicas, 1 en escuela privada y 5 en un modelo mixto (públicas y privadas en diferentes niveles educativos). Con referencia a su método de ingreso a la universidad, 5 lo hicieron a través del pase reglamentado (por lo cual provienen de bachillerato UNAM) y 5 más ingresaron por examen de admisión.

Cuadro 2. Caracterización de los informantes⁶³

	Caso	Edad	Carrera	Lugar de origen	Edad al 1er intercambio	Intercambios		
						1er	2do	3ro
1	Aida	22	Planificación para el Desarrollo Agropecuario	Jilotepec, Estado de México	19	Semestral, 2018, Argentina		
2	Magali	24	Relaciones Internacionales	Azcapotzalco, Ciudad de México	22	Semestral, 2018, Francia	Excelencia académica Edo. Mex., 2019, España	
3	Darío	25	Comunicación y periodismo	Iztapalapa, Ciudad de México	23	Semestral, 2018, Líbano		
4	Elías	29	Ingeniería eléctrica electrónica	Iztapalapa, Ciudad de México	26	Semestral, 2017, España	CMI, 2019, España	
5	Jaime	21	Ingeniería mecánica	Iztapalapa, Ciudad de México	14	Idiomas, 2013, Inglaterra-Francia	Semestral, 2020, Perú	

⁶² Esta información se presenta y se desglosa con más detalle en el capítulo de resultados (capítulo 4).

⁶³ En la clasificación de la modalidad de movilidad académica realizada, Semestral se refiere a al programa de Movilidad Estudiantil Internacional, que es una estancia de créditos no menor a un semestre lectivo; CMI hace referencia al programa de Capacitación en Métodos de Investigación y que se lleva a cabo como una estancia de investigación al final de su trayectoria estudiantil y antes de su titulación; finalmente la categoría Idiomas, se refiere a aquellos programas de inmersión para la capacitación en una lengua extranjera, que son estancias de corta duración (aproximadamente de un mes o menor).

6	Ximena	25	Relaciones Internacionales	Nezahualcóyotl, Estado de México	22	Semestral, 2018, Corea del Sur		
7	Alfonso	27	Sociología	Xochiapulco, Puebla	22	Semestral, 2015, Brasil		
8	Enrique	23	Relaciones Internacionales	Gustavo A. Madero, Ciudad de México	21	Semestral, 2018, Sudáfrica		
9	Óscar	23	Relaciones Internacionales	Ecatepec, Estado de México	16	Idioma, 2013, Estados Unidos	Semestral, 2018, Brasil	CMI, 2019, Brasil
10	Karla	25	Sociología	Valle de Chalco, Edo. Mex.- Iztacalco, Ciudad de México	22	Semestral, 2018, Corea del Sur		

Fuente: Elaboración propia con base en información de las entrevistas.

Tal como ha sido construida la muestra, implica un conjunto de sesgos que es necesario reconocer. En primer lugar, hay una distribución desigual en las disciplinas de estudio, con una presencia mayoritaria de estudiantes de Relaciones Internacionales. Esto se debe principalmente a que la red de informantes a la cual se pudo tener acceso y que fue desarrollada a través del método de *bola de nieve*.

Sin embargo, dentro de las disciplinas ofertadas dentro de la FES Aragón, es Relaciones Internacionales una de las principales que tienden a valorar las experiencias de estudios en el exterior como parte importante de su formación. De forma inevitable, su *ethos* académico está cimentado en una perspectiva internacional y, por ello, tiende a enfatizar una perspectiva de comprensión regional y global. Asimismo, es la única carrera al interior de la FES Aragón que oferta Inglés curricularmente, por lo cual el idioma se lleva como parte de las materias obligatorias desde el inicio de la carrera, por lo que aseguran un contacto regular con el aprendizaje de este.⁶⁴

Un segundo tipo de sesgo refiere a la captación exclusiva de aquellos casos que realizaron movilidad internacional en su modalidad semestral, aun cuando algunos de ellos realizaron estancias en otra modalidad. Por la naturaleza del estudio, existe la necesidad de enfatizarse que solamente se toma en consideración la movilidad estudiantil de un tipo en específico: movilidad de créditos, de corta duración (un semestre), en la cual se cursan materias similares a las que se cursarían en la universidad de origen y que deben ser revalidadas por la universidad a su regreso.

⁶⁴ El resto de las carreras cursan los idiomas como una actividad complementaria en el Centro de Lenguas Extranjeras de la entidad. Aun cuando los propios planes de estudios contemplan la acreditación de un nivel de idiomas como requisito de titulación, en ninguno de los casos con esta excepción, se llevan como parte de las materias obligatorias.

El tercer tipo de sesgo es que la información recolectada del conjunto de becarios de movilidad internacional en la FES Aragón muestra que la mayoría tienen como destino países de habla hispana, lo cual no se refleja necesariamente en los casos de las entrevistas realizadas. Por lo tanto, existe la posibilidad de sobreestimar los casos en los cuales existe una habilitación proveniente del aprendizaje y utilización de una lengua extranjera como criterio de aspiración y selección en el programa de movilidad internacional. Este escenario, a su vez, podría acarrear diferencias con otro tipo de perfiles y cursos de vida en el universo de becarios que no viajan con un segundo idioma (y que, dadas las cifras estadísticas, son la mayoría).

Un cuarto tipo de sesgo refiere a que la muestra está construida solamente entre informantes que ya han realizado la movilidad internacional. Este hecho que los hace comunes no puede ser analizado a la luz de desigualdades surgidas con otros perfiles estudiantiles, como aquellos que no desearon la movilidad académica internacional (autoexcluidos) y aquellos que participaron y no obtuvieron el recurso. Lo que se busca entonces es usar este criterio para analizar los diversos elementos que configuraron la aspiración y definieron las posibilidades de obtención de un espacio en el programa. Si la movilidad los asemeja, se buscan patrones de diferencias y similitudes en sus orígenes sociales, trayectorias educativas y proyectos académicos.

CAPÍTULO 4. AVENIDAS E INTERSTICIOS QUE LLEVAN A LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

Introducción

El siguiente apartado tiene como propósito analizar el material empírico recaudado en el marco de esta investigación. Como fue desarrollado anteriormente, se realiza desde dos fuentes de información distintas. La primera parte delinea los pormenores con respecto de la distribución de la movilidad internacional en la UNAM, para lo cual se utilizan los registros estadísticos de la movilidad estudiantil internacional, que es de carácter semestral y gestionada a través de la Dirección de Cooperación e Internacionalización (DGEI). Entre otros detalles, se expone la distribución general por facultades, por tipo de entidad y los detalles con respecto de sus características al interior de la FES Aragón.

La segunda parte de esta revisión da cuenta del análisis de las trayectorias sociales que fueron construidas con base en entrevistas biográficamente orientadas, de tal manera que son reconstruidas siguiendo la línea lógica de las dimensiones de análisis antes expuestas. Sin buscar ser exhaustivo en cada caso empírico, el análisis busca mostrar la heterogeneidad en los casos, de tal manera que se dé cuenta como la articulación de diversas dimensiones, así como diversos factores, generaron un mismo resultado: realizar un intercambio académico en una institución extranjera a través de un programa propio de la UNAM, pero en sintonía con la tendencia de las IES nacionales y extranjeras.

Bajo esta revisión se busca tener una perspectiva procesual basada en el análisis del curso de vida, de tal manera que se vuelva central el camino recorrido y no sólo un momento; se busca que no se disminuya el origen social a los capitales y la escolaridad de los padres, sino en el transcurso de la educación (formal e informal); que no se prefigure una visión determinista de la estructura, sino una versión flexible, habilitadora y capaz de generar constricciones por igual; y especialmente, dar cuenta de la capacidad de los actores para responder en marcos de acción acotados, pero que se definen a través de un proceso de encadenamiento de eventos que no puede ser captado sólo por instantáneas de factores causales. En suma, se busca mostrar una perspectiva dinámica en el proceso de generación de expectativas por realizar un intercambio en el extranjero y hacerlo desde los recursos institucionales dispuestos para este fin.

Siguiendo esta estrategia, se crearon sub-apartados en los que se da cuenta de la revisión de las dimensiones de análisis, usando por lo menos tres de los casos obtenidos: dos casos polares y un caso intermedio. No se buscan realizar generalizaciones de tipo empírico, sino demostrar la heterogeneidad que, tejidas en diversas circunstancias y condiciones sociales, pueden resultar en diversos arreglos con el mismo resultado. Lo que se busca, a final de cuentas, es abonar al marco de análisis propuesto,

demostrando que hay razones suficientes para pensar en una perspectiva complementaria a las desarrolladas por la postura reproductivista y a la perspectiva individualista basada solamente en decisiones racionales.

4.1 La movilidad estudiantil internacional en la UNAM

La información presentada se basa en una solicitud de información hecha a la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGEI). Consta de 2,137 registros y comprende tres años de operación (2017-2019) del programa de Movilidad Estudiantil Internacional, modalidad que comprende intercambio académico en una IES extranjera por un semestre.⁶⁵ Considera a un total de 28 planteles de la UNAM, que comprenden facultades en la sede central, sedes descentralizadas en la ZMVM y otros planteles diversos, entre los cuales están las entidades académicas con sedes en otros estados de la república.

De forma general puede decirse que se han realizado 2,137 intercambios a través del programa de 2017 a 2019: 717 intercambios en 2017, 660 en 2018 y 760 en 2019. Del total de ellos, 956 han sido realizados por hombres y 1,181 por mujeres, siendo consistente con la información de otros estudios que demuestran mayor representación de las mujeres en esta práctica, como Patlani en el periodo comprendido de 2014-2016 (Maldonado, 2017).⁶⁶ Entre los destinos con más frecuencia se encuentran España (301), Colombia (190), Estados Unidos (183), Argentina (183) y Chile (175), lo cual representa casi la mitad del porcentaje total de intercambios realizados. Destaca que, de los mencionados, cuatro países no requieren del conocimiento de una lengua extranjera al momento de la solicitud.

Al ser requisito del programa, el promedio escolar es uno de los criterios que es usado como indicador de mérito académico, por lo que se debe comprobar un promedio mínimo de 8 al momento de la solicitud. Su distribución muestra que el grueso de los becarios de movilidad internacional tiene promedio entre 9 y 10 (76.9%) y sólo el 2.8% tiene un promedio entre 8 y 8.5

Con respecto de su distribución al interior de la UNAM, debe recordarse que el proceso es organizado y arbitrado por la DGEI, razón por la cual se busca operar con un método que asegure la objetividad

⁶⁵ Por las divergencias que puede tener este registro a otros de los documentos publicados por la UNAM (anuarios, informes anuales de facultades, etc.), solamente se recupera la información proporcionada por la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGEI), dirección universitaria encargado de todos los procesos relacionados a la movilidad internacional.

⁶⁶ Debe tenerse en consideración las advertencias realizadas a esta investigación, especialmente con respecto de la representatividad de sus datos debido a que la muestra está compuesta de información limitada y variable en el tiempo, debido a que las IES aportan sus datos voluntariamente a través del cuestionario dispuesto para el proyecto. No obstante, las comparaciones que se realizan entre los datos de DGEI y los resultados de Patlani son puramente ilustrativos y buscan mostrar las similitudes y diferencias generales en los datos.

de selección.⁶⁷ No obstante, las catorce facultades clasificadas como parte de la sede central (es decir, la mitad de los planteles de la muestra), concentran el 69.6% del total de becarios de movilidad estudiantil internacional. Algunas de ellas tienen el mayor porcentaje de participación en la movilidad estudiantil en toda la UNAM, como es el caso de la Facultad de Ingeniería, que contribuyó durante el periodo analizado con 239 becarios (11.2%), de la Facultad de Contaduría y Administración con 226 becarios (10.6%) y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con 214 becarios (10%), las tres con sede en Ciudad Universitaria.

Si cambiamos la escala y nos concentramos en el nivel de carreras específicas que se imparten en la UNAM y cómo se distribuye la participación en el programa de movilidad estudiantil internacional, Administración (con 175 casos) es la que más becarios presenta en el periodo analizado, seguida de Relaciones Internacionales (148), Economía (117) y Derecho (115). Esto puede deberse, principalmente, a que existen carreras que son ofertadas en más de una sede, así como al volumen de su matrícula. Sin embargo, el total de becarios de estas carreras representa aproximadamente un cuarto del total de becarios de movilidad internacional en toda la UNAM.

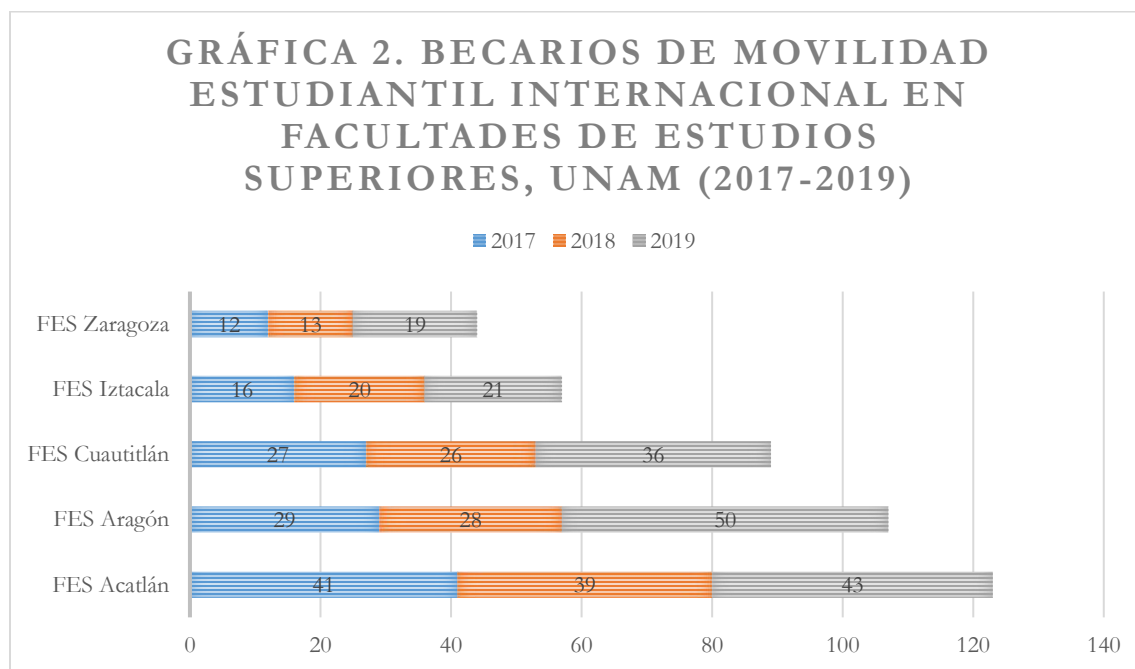
Categoría	Entidad académica	2017	2018	2019	Total	Porcentaje
Sede central	Facultad de Arquitectura	55	4	40	99	4.6
Sede central	Facultad de Artes y Diseño	16	27	25	68	3.2
Sede central	Facultad de Ciencias	42	37	42	121	5.7
Sede central	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	71	83	60	214	10.0
Sede central	Facultad de Contaduría y Administración	112	35	79	226	10.6
Sede central	Facultad de Derecho	27	35	39	101	4.7
Sede central	Facultad de Economía	30	41	33	104	4.9
Sede central	Facultad de Filosofía y Letras	25	42	34	101	4.7
Sede central	Facultad de Ingeniería	75	85	79	239	11.2
Sede central	Facultad de Medicina	4	0	0	4	0.2
Sede central	Facultad de Música	6	6	8	20	0.9
Sede central	Facultad de Odontología	5	12	9	26	1.2
Sede central	Facultad de Psicología	21	17	21	59	2.8
Sede central	Facultad de Química	49	25	32	106	5.0
FES	FES Acatlán	41	39	43	123	5.8
FES	FES Aragón	29	28	50	107	5.0
FES	FES Cuautitlán	27	26	36	89	4.2
FES	FES Iztacala	16	20	21	57	2.7
FES	FES Zaragoza	12	13	19	44	2.1

⁶⁷ Para conocer el proceso de asignación, consulte el anexo 1.

Otras entidades	Centro de Física Aplicada y Tecnología	4	6	5	15	0.7
Otras entidades	Centro de Nanociencias y Nanotecnología	1	2	0	3	0.1
Otras entidades	Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales	1	8	5	14	0.7
Otras entidades	Centro Universitario de Teatro	0	0	2	2	0.1
Otras entidades	ENES León	9	15	16	40	1.9
Otras entidades	ENES Morelia	12	18	20	50	2.3
Otras entidades	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	8	10	14	32	1.5
Otras entidades	Escuela Nacional de Trabajo Social	7	16	19	42	2.0
Otras entidades	Instituto de Energías Renovables	12	10	9	31	1.5
Total		717	660	760	2,137	100.0

Fuente: elaboración propia con base en información de DGEI.

En las sedes de las Facultades de Estudios Superiores, es decir, aquellas entidades que se distribuyen en la ZMVM, FES Acatlán concentra el mayor porcentaje de becarios (5.8%), seguido de FES Aragón (5%). En el caso contrario, FES Zaragoza es el plantel que menos becarios de movilidad presentó entre ellas durante este lapso, con el 2.1% del total. Aun así, de la totalidad de los becarios de movilidad estudiantil internacional de la UNAM, un poco menos de la quinta parte proviene de una de las cinco sedes descentralizadas (19.6%).



Fuente: elaboración propia con base en información de DGEI.

Con respecto de lo sucedido en FES Aragón, durante el periodo analizado se realizaron un total de 107 intercambios bajo el programa de movilidad estudiantil internacional: 29 durante 2017, 28 en 2018 y 50 para 2019. En 2019, como se advierte en el cuadro 3, fue la entidad académica que más

contribuyó al número total de becarios dentro de las Facultades de Estudios Superiores y el cuarto en toda la UNAM, sólo después de las facultades de Ingeniería, Contaduría y Administración y Ciencias Políticas y Sociales.

De la totalidad de becarios de FES Aragón, 56% son hombres y 44% mujeres. Los promedios escolares van de 8.2 a 9.9. Sobre su distribución, las carreras que más contribuyen al total de la facultad son Relaciones Internacionales (16.8%), Ingeniería en Computación (11.2%), Comunicación y Periodismo (9.3%) e Ingeniería Industrial (9.3%).

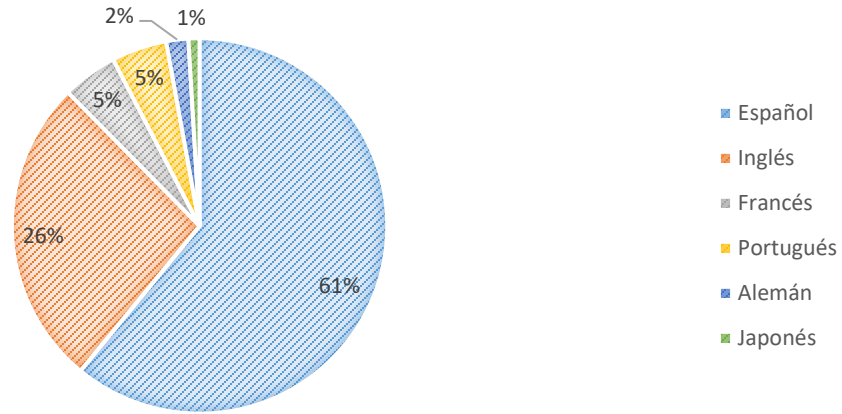
Cuadro 4. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional por año y por carrera en FES Aragón (2017-2019)

Área	Carrera	Año			Total	Porcentaje
		2017	2018	2019		
CFMI	Ingeniería eléctrica electrónica	2	1	3	6	5.6
CFMI	Ingeniería en computación	3	2	7	12	11.2
CFMI	Ingeniería industrial	4	0	6	10	9.3
CFMI	Ingeniería mecánica	1	1	3	5	4.7
CS	Comunicación y periodismo	4	3	3	10	9.3
CS	Derecho	2	2	3	7	6.5
CS	Economía	2	2	3	7	6.5
CS	Ingeniería civil	4	1	4	9	8.4
CS	Planificación para el desarrollo agropecuario	0	1	1	2	1.9
CS	Relaciones internacionales	3	7	8	18	16.8
CS	Sociología	0	3	1	4	3.7
HA	Arquitectura	2	2	4	8	7.5
HA	Diseño industrial	1	1	2	4	3.7
HA	Pedagogía	1	2	2	5	4.7
Total		29	28	50	107	100.0

Nota: Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías (CFMI), Ciencias Sociales (CS) y Humanidades y artes (HA). Fuente: elaboración propia con base en información de DGECl.

Los datos que se exponen en la gráfica 3 muestran que el 61% de los becarios de movilidad estudiantil internacional tuvieron como destino países en donde no les fue solicitado conocimiento de un idioma adicional, lo que llama la atención debido a los señalamientos en la literatura sobre la importancia de un segundo idioma como factor de selección. En ese caso, de los becarios de movilidad internacional de FES Aragón, eligieron como principal destino Argentina (24), seguido de España (21), Chile (10) y Estados Unidos (8).

GRÁFICA 3. IDIOMA SOLICITADO POR IES DE DESTINO PARA LA REALIZACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL, FES ARAGÓN (2017-2019)

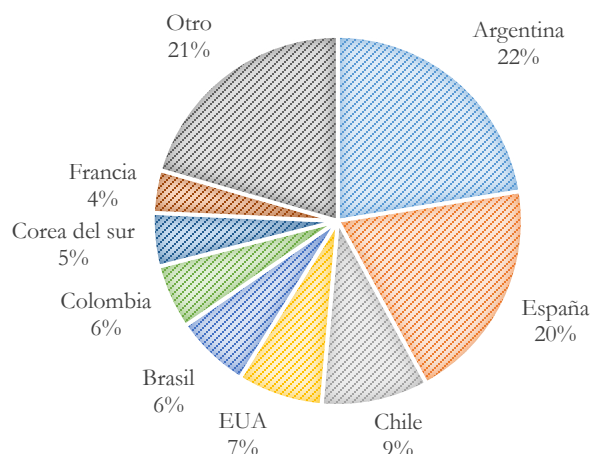


Fuente: elaboración propia con base en información de DGEI.

Una hipótesis a trabajar con información no disponible en este momento, es si los espacios en países y universidades hispanoparlantes tiene mayor número de aspirantes que otras sedes con requisitos más estrictos sobre conocimiento de un idioma. Si ese fuera el caso, adicionalmente, se daría cuenta de un conjunto de opciones mucho más selecto, por sus requisitos de aceptación y por el número reducido de aspirantes. De suceder, sería coherente con el planteamiento desarrollo por Netz y Finger (2015), en torno a la exclusividad de ciertos destinos educativos reservados para grupos privilegiados.

La carrera que mayormente contribuyó con becarios de movilidad internacional, Relaciones Internacionales, también tiene mayor representación con becarios que realizaron el intercambio estudiantil con el idioma inglés. Como fue mencionado anteriormente, es la única carrera al interior de la FES Aragón que tiene inglés como materia curricular, por lo cual puede asegurar contacto recurrente y mayores probabilidades de conocimiento de ese idioma entre sus miembros.

GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE BECARIOS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL POR PAÍS DE DESTINO, FES ARAGÓN (2017-2019)



Nota: Se consideran en la categoría “otro” a aquellos países con un número igual o menor a 2% durante el periodo analizado.

Fuente: elaboración propia con base en información de DGEI.

Como conclusiones preliminares de esta revisión, puede sostenerse que el aumento en los últimos años de la movilidad internacional como modalidad de estudio al interior de la UNAM es consistente con lo arrojado por otros estudios que toman como referente a México, como el que representa la encuesta Patlani (Maldonado, 2017).

Asimismo, la distribución al interior de la UNAM tiende a ocurrir, en mayor medida, por becarios provenientes de entidades de la sede central y que, entre otras razones, se debe a la concentración de la matrícula escolar y el número de facultades que representan (catorce facultades de las veintiocho analizadas). Sin embargo, tres de las facultades con sede en Ciudad Universitaria son también las que mayor número de becarios internacionales concentran en toda la UNAM durante el periodo analizado (Facultad de Ingeniería, Facultad de Contaduría y Administración y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).

De la misma manera, las Facultades de Estudios Superiores contribuyen con casi un quinto de los becarios de movilidad internacional. Existen diferencias evidentes entre la entidad con mayor número de becarios contribuidos en el universo de las FES (FES Acatlán, con 5.8%) y la que mayor número de becarios contribuidos presenta en Ciudad Universitaria (Facultad de Ingeniería, con 11.2%).

También existe una tendencia de concentración de destinos de la movilidad internacional, en donde tres países representan un poco más de la mitad del conjunto analizado. Pero contrario a lo que muestra la investigación especializada de movilidad internacional en países de origen distintos a

México, no lo concentran aquellos países que suelen ser puntos de atracción de la movilidad internacional (Gran Bretaña, Alemania, Francia, etc.), sino países hispanoparlantes como Argentina, España y Chile. La excepción en los principales cuatro países de destino es Estados Unidos, el cual no sólo es un país importante en términos de atracción y exportación de estudiantes, sino un país geopolíticamente importante por su cercanía con México y de importancia global por su calidad educativa y su desarrollo tecnológico. Cabe señalar que, en contraste, la encuesta Patlani para el periodo 2014-2016 había encontrado como principales destinos de estudiantes mexicanos, en ese orden, a España, Estados Unidos y Francia (Maldonado, 2017).

Asimismo, cuatro carreras del área de ciencias sociales concentran un cuarto del total de becarios de movilidad internacional. Aunque no ha sido materia de este documento, resalta la importancia de la disciplina como un factor asociado a la valoración de experiencias de estudio internacionales. Además de resaltar que algunas disciplinas implican la revisión exhaustiva de sus contenidos en una perspectiva internacionalizante, por lo que su *ethos* puede ser otra de las razones que impulsan a la búsqueda de estas alternativas de estudio (López 2015; Grediaga y Gerard, 2019)

4.2 El peso del origen social y la trayectoria educativa preuniversitarias

¿Se tienen ventajas para acceder a la movilidad internacional universitaria por la familia en la que se nace y las características con las cuales se crece? ¿En qué condiciones históricas se enmarcan aquellas ventajas devenidas en una trayectoria educativa que resulta en la realización de estudios en el extranjero? ¿Se transmiten intergeneracionalmente éstas? Si ese fuera el caso ¿cómo se explica que personas de orígenes sociales menos favorecidos accedan a esta alternativa educativa? Todas estas preguntas se enlazan con uno de los puntos centrales en el análisis de desigualdades educativas: las diferencias del origen social.

Como ha sido expresado en diversos puntos del documento, uno de los puntos de entronque que explica no sólo por qué, sino quiénes logran acceder a la movilidad internacional (que son recursos escasos y selectivos al interior de los circuitos universitarios), es la importancia de su origen social (Findlay et al, 2011; Gerhands y Hans, 2013; López, 2015; Netz y Finger, 2015; Li, Guo y You, 2017; Di Pietro, 2020). En cierto sentido, el enfoque estructuralista demostró que, bajo ciertas condiciones histórico-sociales, existieron jerarquías que favorecieron la superioridad y representatividad de grupos sociales en particular que, además, tenían la legitimidad para este dominio.

La estratificación resultante tiene múltiples maneras de ser expresadas y una de ellas, llevada al campo de las opciones educativas, es la exclusividad de ciertas instituciones, prácticas y alternativas educativas ¿Es la movilidad académica una práctica exclusiva para grupos sociales privilegiados?

Cuadro 5. Origen social de la muestra

Caso	Carrera	Primo-universitario	Educación de madre	Educación padre	Ocupación madre	Ocupación padre
Aida	PDA	Generacional	Educación primaria	Sin estudios	Trabajadora agrícola/Ama de casa	Trabajador agrícola
Magali	RI	No	Universidad (Normal Superior)	Universidad (Escuela Superior de Educación Física)	Maestra de escuela privada	Operativo en aeropuerto (control de vuelos)
Darío	Comunicación y periodismo	Pionero	Bachillerato técnico (nutrición)		Empleada en sector salud	
Elías	Ingeniería eléctrica electrónica	Pionero	Carrera técnica	Carrera técnica	Ama de casa	Técnico electricista
Jaime	Ingeniería mecánica	Generacional	Educación secundaria	Educación primaria	Ama de casa	Comerciante
Ximena	RI	No	Universidad trunca		Comerciante	
Alfonso	Sociología	No	Normalista	Normalista	Profesora de primaria	Profesor de primaria
Enrique	RI	No	Derecho	Derecho	Ama de casa y arrendadora	Taxista
Óscar	RI	No	Derecho	Contaduría	Ama de casa /abogada	Contador
Karla	Sociología	No	Profesional (Enfermería con especialidad)	Carrera trunca en Economía	Enfermera en hospital	Ejecutivo de ventas

Nota: los espacios en gris se deben a la ausencia paterna, debido a la separación de los padres. Además, se usan a partir de este momento las siglas RI para abreviar Relaciones Internacionales y PDA para abreviar Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

Fuente: elaboración propia con base en información de las entrevistas.

Antes de poder resolver esta cuestión, existe la necesidad de desagregar lo que se entienden por ventajas y desventajas y poder notar cómo estas se relacionan con las aspiraciones de la movilidad internacional, es decir, cómo se llega a ser un estudiante potencialmente móvil.

En las siguientes descripciones se pone atención a cuatro indicadores del origen social: el lugar de origen y las oportunidades que representa, el conjunto de recursos que pueden ser invertidos en su crecimiento (económicos, pero también de otros tipos), el conocimiento de los padres y familia sobre

los circuitos educativos, así como el proceso al interior de las instituciones educativas relacionadas con la creación de intereses sobre lo internacional.

A través de ellos, se busca explicar cómo se relacionan con dos elementos: las decisiones educativas anticipadas al proceso de internacionalización, así como la forma en que se enlaza la ocupación y experiencia parental / familiar con los destinos educativos. Lo que se busca teóricamente es analizar como el origen social informa el proceso educativo que desemboca en la aspiración internacionalizante.

Se debe considerar, sin embargo, que no existen la información estadística suficiente para poder describir los orígenes sociales de la totalidad de los becarios del Programa de Movilidad Internacional Estudiantil, ni para analizar si en efecto existen mayormente antecedentes familiares relacionados con estudios superior, clases sociales o antecedentes educativos. También, debe tenerse la precaución de mencionar que los estudios empíricos en el campo demuestran sub-representación de grupos desfavorecidos en la realización de estas prácticas académicas. Debe recordarse que la intención no es generalizar empíricamente los resultados, sino observar una serie de patrones y diferencias entre estudiantes que ya realizaron la movilidad internacional.

Con estas consideraciones en mente, se realiza entonces una revisión de los factores de influencia en el curso de vida de los entrevistados.

Magali, escauceos en torno a un caso de los herederos

Magali es la segunda hija de dos maestros. Su madre, egresada de la Escuela Normal Superior⁶⁸ ha trabajado por mucho tiempo como profesora en un colegio privado en una de las zonas de más riqueza en la Ciudad de México (Polanco). Su padre fue profesor de educación física egresado de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y se jubiló para trabajar en el aeropuerto. Ambos, sensibilizados por su experiencia y sus principios religiosos, decidieron inscribir a sus dos hijas en el colegio en donde labora la madre, lugar en que cursarían sus estudios en nivel preescolar, básico y medio superior.

Toda la educación de Magali fue de carácter privado y con formación religiosa, hasta que llega a la universidad. Su crecimiento está marcado por el seguimiento que su madre da a su educación. En su caso, la Educación Normalista de los padres implica que tienen una relación cercana con la educación de sus hijas: relativamente abiertos para escuchar y considerar sus intereses, pero que saben por

⁶⁸ En México se le llama Educación Normalista a un subcircuito dedicado a formar profesionales de la educación, generalmente en sus niveles preescolar, básico y media superior. Por lo tanto, está compuesta por instituciones dependientes de la Secretaría de la Educación Pública y tiene representatividad en la conformación de cuadros docentes.

experiencia sobre los circuitos de educación formal y las características que podrían ser convenientes para su futuro, por lo cual, tienden a inducir sus decisiones, por lo menos en el terreno educativo.

Por ejemplo, una de las razones para inscribirlas en la misma institución de trabajo de la madre fue para tener contacto directo en su proceso de aprendizaje, tener formación escolar en dos idiomas adicionales desde los 5 años (inglés y francés) y, adicionalmente, poder ofrecer actividades extracurriculares:

Mi mamá fue la que decidió meternos a estudiar idiomas. Obviamente hubo una previa cuestión de «¿te gustaría estudiar un idioma? Creo que sería muy útil». Estuve en una escuela en donde toda mi vida me dieron inglés, por eso no hubo muchos problemas para buscar un curso (...). Justo cuando estábamos en la adolescencia ella buscó esa oportunidad del idioma u otra actividad, como recreativa, pero que a final de cuentas tuviera un impacto positivo. (...) Es la parte con la que lo ligo: la motivación que nos dieron y también la oportunidad ¿no? Entra mucho esta parte de ver las posibilidades que tienes en tu familia (...). [Además] nos motivaba a terminarlo, era de «si empiezas, no quiero que te salgas a la mitad. Si lo vas a tomar es porque estás convencida de que quieres hacerlo y es ganancia para ti.» (Entrevista Magali, Relaciones Internacionales, Francia).

Magali es egresada de la carrera de Relaciones Internacionales,⁶⁹ la licenciatura que más dificultades presenta en el ingreso por examen de admisión en la FES Aragón y también, una que se encuentra de forma permanente entre las más demandadas. Su caso representa las condiciones de mayores privilegios entre la muestra y esto se cristaliza, por ejemplo, en su transición a la vida universitaria: ingresa con habilidades en inglés y francés (obtenidas bajo su trayectoria en la educación formal en educación básica), así como atracción a los temas relacionados con lo internacional. Sin embargo, lo más característico durante este periodo de su vida es el choque cultural que representa la transición entre una escuela privada y una pública, como lo es FES Aragón.

Para Magali, la movilidad internacional ha estado cerca de sus referencias: tuvo dos primas que salieron de intercambio académico (ambas a Europa). Cuando ella tiene quince años, la hermana mayor, estudiante de Negocios Internacionales en el Instituto Politécnico Nacional, hace un intercambio a Francia. Asimismo, su educación básica, menciona, debió proveerla de cierta atracción por elementos culturales relacionados con Francia. Desde entonces, el horizonte se ve reflejado en un proyecto que tiene entre sus coordenadas los deseos relacionados con universidades europeas, la necesidad de conseguir la acreditación de idiomas y la elección de las universidades de acuerdo con el prestigio y posibilidades de viajes. Adicionalmente, había salido una vez del país por turismo con su familia a Costa Rica.

⁶⁹ Caracterizarla como egresada implica que ha terminado la totalidad de los créditos de su plan de estudios, pero aún no ha culminado su proceso de titulación.

Hace su primer intercambio en la modalidad semestral a Francia a los 21 años, aunque no a su primera opción, después de haber sido rechazada en su primera oportunidad. Cursa su intercambio en París 8, en la universidad de Saint Denis, en los suburbios parisinos, pero no lejos del centro de la capital, como fue su principal criterio de elección. Además de tomar materias relacionadas con su interés de especialización (los temas diplomáticos al interior de la Unión Europea), emprende un viaje entre los países aledaños. Regresa a México con la intención y el material para continuar temáticamente con su tesis de licenciatura.

Estimulada por este intercambio, realiza uno segundo a través de la modalidad de Excelencia Académica, ofertada por el gobierno del Estado de México, en la cual realiza una estancia corta para tomar cursos relacionados con diplomacia en Madrid, España. Percibe su futuro con una perspectiva internacional: continuando su pasantía en una organización no gubernamental relacionada con temas internacionales y, como una aspiración próxima, una maestría en Europa. Todo ello, con la intención de laborar, en algún momento, en un organismo internacional.

Aida, la oportunidad inesperada

Aida nació y creció en Jilotepec de Molina, dentro de un pequeño poblado rural en el Estado de México. Es la quinta hija de los siete que tuvieron sus padres, trabajadores agrícolas independientes. Su formación escolar transcurrió en escuelas públicas locales y encontró la posibilidad de estudios superiores previstas por el apoyo de parental, después de que ellos alcanzaron el nivel de educación básico. La disposición que muestran los padres para darle educación a ella y a sus hermanas la tiene tan presente, que le lleva a asumir y repetir el lema que, dice, le han inculcado: “Yo te voy a dar todo lo que yo no pude ser”.⁷⁰

Si bien, no es la primera de su familia nuclear en cursar la universidad, su generación sí es la primera en poder acceder a la educación superior. Sus dos hermanas mayores ya antes habían estudiado el nivel superior, ambos en escuelas públicas de Ciudad de México (UNAM e IPN); no así los dos hermanos mayores. Sin embargo, para poder hacerlo, tanto las hermanas como Aida tuvieron que

⁷⁰ Es una expresión común en México referir a las condiciones que no se tuvieron para proporcionarla a los hijos. Entre ellas, se busca ofrecer mejores condiciones de desarrollo personal, lo cual contempla la educación. Sin embargo, en la expresión referida del caso, destaca la mención al “ser”. La educación entonces no es algo que se da como un bien. Tampoco es entendida como un recurso. “Lo que yo no pude ser” es más bien una referencia esencial, constitutiva y, por ello, proyectiva, de aquellos que lo dicen. Lo que yo no pude ser evidencia el proyecto existencial de los padres, aquellos elementos constitutivos que la harían tener un valor superior que no fue posible para los progenitores. El matiz de esta frase que además es asumida por la misma entrevistada, da cuenta de una profunda motivación basada en el proyecto anhelado de los padres, significativa desde la carencia, en la que Aida no sólo es depositaria del proyecto, sino la benefactora que busca corresponder el proyecto devolviéndolo y haciéndolo parte de ellos: estudiar algo asociado al trabajo familiar en el campo.

migrar a la ZMVM. Siguiendo su ejemplo y con el apoyo directo de las hermanas, decide el mismo camino: migrar a ciudad Nezahualcóyotl para vivir en casa de una de sus tías y cursar sus estudios universitarios en el campus más cercano al lugar en donde viviría. Su elección, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, la licenciatura con menor matrícula y con menor demanda de ingreso en la FES Aragón:

(...) sus principales actividades son de auto-consumo [refiriéndose a sus padres], de ahí decidí mi razón para yo estudiar algo encaminado al campo. Las posibilidades para estudiar acá en la zona en donde yo radic... bueno, donde radica mi familia, son muy pocas. Generalmente las escuelas son de paga, lo que impide... bueno no impide, dificulta de cierta manera que te permitas desarrollar más o estudiar una carrera que tendrías que estar pagando constantemente (Entrevista Aida, Planificación y Desarrollo Agropecuario, Argentina).

Mientras cursa sus estudios, se ve en la necesidad de trabajar. Entre sus ocupaciones, la principal está al interior de un *call center* de la Secretaría de Relaciones Exteriores, en la cual agendó citas para solicitudes de documentos migratorios. Trabajar mientras estudia le hace tener un tránsito complicado, por lo que sus calificaciones se ven comprometidas. Aplica al programa de movilidad con promedio de 8.5.

Aida conoce el programa de movilidad internacional formalmente en la semana de inducción a la universidad.⁷¹ Sin embargo, su inquietud nace a través de una de sus profesoras que les menciona que aprovechen las oportunidades que la universidad ofrece, destacando la movilidad internacional. Esta mención hace que Aida se acerque a la Oficina de Intercambio Académico cuando aún no es elegible para participar en el programa. Sin embargo, pasado el tiempo, vuelve a visitar la oficina y se entera que la convocatoria está por cerrar y tiene cinco días para lograr la aplicación.

A partir de entonces comienza su proceso de registro. No ha pensado en los destinos posibles, mucho menos en las universidades. No habla otro idioma, por lo que sus opciones se circunscriben a las universidades en países hispanohablantes. El mismo día de postulación, buscó entre la lista de opciones disponibles eligiendo países al azar y viendo que las materias que propusiera pudieran asemejarse con las materias de su propio plan de estudios. La aplicación logra formalizarse un día antes del cierre de la convocatoria, al entregar toda su documentación con el apoyo estrecho de los encargados de la movilidad académica en la facultad.

⁷¹ Cada carrera tiene entre sus actividades de inicios de semestre una semana de inducción para los estudiantes de nuevo ingreso. Al ser un plantel grande, se busca que se familiaricen con el campus, con los planes de estudio, los servicios y se logren vincular con profesores y entre ellos. Esta actividad es aprovechada por otros departamentos de la universidad, de tal manera que pueden darles a conocer otros servicios que la estructura institucional ofrece. Entre ellos, se les da a conocer los programas de movilidad internacional.

A los 19 años, realiza movilidad internacional en la Universidad de Bahía Blanca, en Argentina. Es su quinta opción entre las solicitadas. La premura para aplicar a la convocatoria la limita para conocer con claridad las opciones posibles entre los convenios de la UNAM, por lo que sus opciones están enlistadas en función de tener materias que puedan ser revalidadas a su retorno, uno de los requisitos solicitados por la UNAM para la realización. Aida es la primera persona en su familia en salir del país, la primera también, en considerar una opción de movilidad estudiantil. Considera, fue la mejor oportunidad que representó aligerar el control y la vigilancia familiar, a la vez de la primera ocasión de completa independencia.

Hoy día, es egresada de la carrera, está definiendo la modalidad por la cual optará para titularse y ha vuelto a vivir con sus padres en Jilotepec. En medio de la entrevista sobre cómo tomó las decisiones que la llevaron a migrar para realizar sus estudios y su intercambio académico, interrumpimos el diálogo continuamente mientras atiende sus responsabilidades como ayudante en una tienda. Piensa que ha sido mucha suerte haber logrado una movilidad internacional, pero que lo principal que lo permitió fue la poca demanda de su carrera por esta oportunidad (las cifras proporcionadas por DGECEI demuestran que, durante el periodo 2017-2019 al interior de su carrera, sólo existieron dos intercambios).

Darío, la habilitación de la trayectoria escolar

Darío es el primer miembro de su familia extendida en realizar estudios fuera del país, pero también en haber estudiado la preparatoria y la universidad: “ya se rompió esta maldición”, pensaba la familia de su mamá cuando logró ingresar a la preparatoria. Su madre había estudiado una carrera técnica que no contemplaba el bachillerato y trabajó durante todo este tiempo como empleada en el sector salud. Sus padres están divorciados, por lo cual la mayor parte de su vida y su formación la hace con referencia de los cuidados de su madre.

Darío ha vivido y crecido en Iztapalapa, en la Ciudad de México, pero su referencia al lugar de origen es la de rechazo: “me hubiera gustado vivir en un lugar más bonito, estar en otro lugar o vivir en un lugar con gente diferente”. La inseguridad, el acoso que sufrió por sus preferencias sexuales y la imagen degradante del espacio público son las razones de su afirmación.

Su trayectoria educativa fue realizada en escuelas locales y públicas. Su principal interés académico comenzó en la secundaria, a través de la influencia de sus profesores de inglés. Ciertamente no había tenido conocimiento sobre algún idioma y en su familia tampoco encontró referencias, pero la seducción de sus clases le formaron una serie de estrategias que paulatinamente convirtió en

conocimiento. Entre ellas, una educación especial en el idioma promovida por su profesora, al considerar que había un grupo reducido de sus estudiantes con mayor interés y mayor avance.

La secundaria y la preparatoria fueron espacios de expansión sobre el idioma y sus principales herramientas fueron los videojuegos, el internet (youtube), música y los programas de televisión. Que su mamá trabajara durante la mayor parte del tiempo hacía que hubiera de preverse una serie de actividades adicionales para sí, después de la escuela. Los programas de viajes y documentales de otras partes del mundo, fueron su puerta de entrada a lo internacional, por lo que desde los 12 años sabía que *quería ir afuera*.

En un cierto punto (...) yo tenía la idea mucho de salir a viajar, porque quería conocer más y veía mucho la tele y veía programas y veía películas (...). Decía me gustaría salir, y luego veía un programa de otro país y ahora quería ir a España, luego veía otro y ahora quiero ir a ese otro país (Entrevista Darío, Comunicación y Periodismo, Líbano).

Durante la preparatoria sabe por primera vez que existen los intercambios académicos en las universidades, sin conocer los programas en específico. Emplea parte de su tiempo de ocio en conocer países y destinos, en continuar mirando documentales y hacerse un bagaje de posibilidades para cuando llegue el momento de poder hacerlo. Su principal motor es el poder viajar, el poder conocer otros lugares y salir del propio.

Al terminar la educación media superior y al tener poco acompañamiento, no sabe decidir sobre el un proyecto profesional y la carrera a estudiar, por lo que prefiere esperar mientras toma otras clases relacionadas con arte y actuación. Para solventar los gastos de vida para entonces, busca un trabajo en el aeropuerto en donde por primera vez ejercita recurrentemente el inglés de una forma profesional y pone a prueba todo lo aprendido a través del ocio y la escuela. Después de tres intentos en examen de admisión, entra a la FES Aragón y estudia Comunicación y Periodismo.

Darío realiza un intercambio a Líbano a los 23 años, después de una sugerencia de la encargada de la Oficina de Intercambio Académico de la FES Aragón. A pesar de que no figuraba entre sus opciones, eligió Líbano por el bajo número de solicitudes a este destino, aunado a su interés personal sobre los temas relacionados con fotoperiodismo y la comunidad LGBT+ en medio oriente.

Hoy día, Darío domina inglés por su trayectoria académica y profesional, así como por su experiencia en el intercambio. Estudió francés durante su estancia en la universidad y aprovechó el intercambio para aprender árabe, especialmente en su variante libanesa. Está por definir el proyecto de titulación y entre sus intereses está el profundizar en los estudios sobre medio oriente estudiando la disciplina de Relaciones Internacionales. Entre sus planes está regresar y visitar esos lugares que, por prejuicios,

han sido catalogados como peligrosos, entre ellos enfatiza Iraq. Acentúa el *querer verlo*, porque hay “muchos tesoros escondidos que las personas ya no ven”.

El origen social y sus formas de informar sobre lo internacional

Las investigaciones sobre el tema han resaltado como uno de los criterios principales la adquisición de diversas formas de ventajas provenientes de las características familiares y su posición de origen, especialmente para desarrollar intereses y aspiraciones en torno a la movilidad internacional. En cierto sentido, estas investigaciones buscan destacar que existen condiciones propicias para tener inclinaciones por perspectivas internacionalizantes (Findlay et al, 2011; López, 2015; Salisbury, 2009). El caso de Magali encaja con esta perspectiva.

Los ingresos económicos de la familia de Magali, los antecedentes educativos de sus padres, así como el ejemplo de sus primas y hermana en intercambios académicos, dotaron de una serie de conocimientos que favorecieron un trayecto estratégico desde su educación preescolar. Las posibilidades provenían directamente de decisiones de los padres y fueron asimilados como parte de las alternativas de estudio en las cuales podían ser invertido tiempo y dinero anticipadamente. De estas decisiones adquiere cercanía con idiomas, formación educativa con referencias a la cultura francesa y una sólida formación académica.

Por lo tanto, hay una similitud con lo planteado por Di Pietro (2020) con respecto de cómo las ventajas sociales pueden responder a una serie de decisiones educativas tomadas con anterioridad al proyecto universitario. Puede notarse especialmente que la relación entre la ocupación de los padres como profesores y su conocimiento del circuito universitario normalista, previeron una serie de decisiones en torno a su trayectoria institucional que favoreciera la estabilidad en la trayectoria educativa y un contacto permanente con lo internacional.

Sin embargo, los otros dos casos distan de estas condiciones. Darío fue primo-universitario; Aida la tercera en su familia nuclear en estudiar la universidad después de sus dos hermanas, pero con la salvedad de que para poder hacerlo tuvo que migrar de su lugar de origen. En cierto sentido, ambos representan el perfil estudiantil potenciado por la descentralización educativa en la ZMVM y la apertura de alternativas educativas para sectores antes desprovistos de este derecho, ampliando las oportunidades de prácticas educativas antes reservadas (Iorio y Pereira, 2018).

Darío no obtiene información ni ventajas por el conocimiento o inversión de sus padres, pero es la estructura escolar la que se las provee (educación de tipo pública y local en la Ciudad de México). En primer lugar, por las habilitaciones lingüísticas que significaron los cursos de inglés en secundaria y preparatoria, pero especialmente porque esa inquietud pudo alimentarla por la difusión de otros

recursos cada vez más abiertos a la posibilidad de consumo bajo el término de “cultura de masas”: videojuegos, música, películas, documentales e internet. No hay una predisposición familiar por lo internacional, se construye a través de elementos referenciales a disposición.

En el caso de Aida, el conocimiento del circuito universitario se reduce a la experiencia de sus hermanas, especialmente en lo tocante al proceso de examen de admisión y las estrategias que ellas habían adoptado para poder tener acceso a estudios superiores. Sus alternativas de elección, tanto de carrera como de plantel, se reducen significativamente por la condicionante de tener que vivir con un familiar en Ciudad Nezahualcóyotl y disminuir los costos de vida. Ciertamente, aún en este proceso, no tiene ningún interés ni conocimiento sobre los programas de movilidad internacional.

Su caso representa un caso inesperado de movilidad internacional en el sentido de que conoce y opta por el programa muy avanzado en su trayectoria escolar. El apoyo de la estructura universitaria hace, en primer lugar, que conozca la existencia de este recurso a través de una profesora y, después, le permite tener acompañamiento para su participación. Aunado a lo anterior, se beneficia de la contingencia que representa pertenecer una carrera con una población pequeña, con poca demanda de la movilidad, condiciones que le hacen ser una potencial candidata a la beca.

Si bien el conocimiento e inversión parental puede allanar el camino hacia ciertos destinos educativos, sus características e incluso puede anticipar las oportunidades futuras (o tal vez promover experiencias relacionadas con viajes y conocimientos sobre lo internacional), no son los únicos rasgos del origen social que pueden influir el interés y el acceso a la movilidad internacional. La trayectoria educativa, las características de la misma e incluso el contacto regular con formas “no cultas” de lo internacional, pueden ser igualmente potenciadores de intereses, lo cual abona a la discusión en torno a formas de disminución de las brechas de desigualdad desde las instituciones (Di Pietro, 2020).

Una advertencia hay que añadir a estos señalamientos. No basta con observar sólo el momento de realización de la movilidad académica internacional como el momento definitivo en donde se cristaliza el proyecto de movilidad; el curso de vida muestra rasgos que pueden orientar algunas oportunidades laterales, atajos subrepticios que posteriormente pueden estallar en forma de interés, para lo cual es necesario retroceder en el enfoque y mirar con más detalle el proceso.

4.3 Las formas de transitar la educación

Una de los indicadores del mérito académico que funge como criterio de selección en programas de movilidad internacional es la regularidad. Tener una trayectoria ininterrumpida al interior de la universidad con calificaciones destacables no sólo es deseable, sino que da cuenta de un patrón de

tránsito que demuestra desarrollo progresivo y responsabilidad con la propia formación. El punto inicial que da lugar a la observación de este criterio es el ingreso a la universidad, aunque no hay que perder de vista, si de trayectorias se trata, que en el curso de vida en realidad el acceso a la educación universitaria en un evento al cual se arriba. La forma en que se transitó por los diversos niveles educativos, así como el conjunto de condicionantes implicadas, informan el proyecto educativo en el cual la movilidad estudiantil está anidada.

¿En qué condiciones llegaron los becarios de movilidad internacional a la universidad? Si el origen social condiciona de forma general, no determinista, las opciones educativas a las cuales se logra acceder ¿cuáles son las características de las transiciones entre niveles educativos de los becarios de movilidad internacional? Si la regularidad académica es un indicador de mérito académico para el programa de movilidad ¿se extiende a otros momentos de su historia académica, como una característica individual que define a la persona? Estas interrogantes se enlazan con la construcción de trayectorias educativas, las cuales no sólo ponen énfasis en las condiciones formales de pasaje, sino que consideran a las instituciones como espacios sociales en los cuales se construyen relaciones, sentidos y se adquieren elementos para su posterior proyecto universitario.

En las descripciones de los siguientes casos se pone énfasis en cinco indicadores de la trayectoria escolar: el tipo de instituciones en las cuales se forman, el tránsito al interior de las mismas, las transiciones entre niveles educativos, el tipo de itinerario escolar en términos de regularidades y discontinuidades, así como el proceso de definición de un proyecto universitario que atraviesa el ingreso a la FES Aragón y que incluye, en algún momento de su estancia, estudios en el extranjero a través de un programa institucional.

A través de estos indicadores se busca explicar la relación que existe entre ellos y diversas habilitaciones institucionales, las cuales desembocan en el ingreso a la educación superior y la regularidad en su desempeño que los hace candidatos para el programa de movilidad. Asimismo, se rastrean elementos de su trayectoria en educación formal que pudieran haber informado el proyecto universitario y, por lo tanto, la aspiración sobre la realización de la movilidad internacional.⁷²

Hay dos supuestos que están de por medio en estas descripciones. Primero, que lo concebido en términos de regularidad pre-universitaria está imbricado dentro de condiciones sociales de más

⁷² En ese sentido, la noción de proyecto está asociada a la construcción de preferencias, deseos, planes y figuraciones que implica su futuro académico y profesional. Por esta razón, la noción está imbricada en la categoría de agencia, sin perder de vista que *la agencia dirigida hacia algo* puede variar en grados y preferencias, por lo que no será el único elemento que detone la capacidad de acción individual bajo el plano de la autonomía con restricciones y habilitaciones estructurales.

amplio espectro, por lo cual forma parte de un dominio que está en constante relación con el origen social y las estructuras de oportunidades educativas. En segundo lugar, el punto central no es demostrar que existe presencia o ausencia de la regularidad, sino ahondar en los elementos que destacan de ese proceso educativo que son trasladados al proyecto universitario. Es por ello que los casos retomados para esta sección representan la máxima variabilidad al interior de la muestra.

Cuadro 6. Trayectoria escolar de la muestra						
Caso	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Bachillerato UNAM	Opción FES Aragón	Trayectoria
Aida	Pública	Pública	Pública	No	Primera opción	Regular
Magali	Privada	Privada	Privada	No	Primera opción	Regular
Darío	Pública	Pública	Pública	No	Segunda opción	Discontinua (retraso en ingreso a la universidad)
Elías	Pública	Pública	Un examen	No	Primera opción	Discontinua (abandono del bachillerato)
Jaime	Privada	Privada	Pública	Sí	No estaba entre sus opciones	Regular
Ximena	Privada	Pública	Pública	Sí	No estaba entre sus opciones	Discontinua (retraso en salida de bachillerato)
Alfonso	Pública	Pública	Pública	No	Primera opción	Discontinua (cambio de carrera e IES)
Enrique	Privada	Privada	Pública	Sí	Primera opción	Regular
Óscar	Privada	Privada	Pública	Sí	Primera opción	Regular
Karla	Privada	Pública	Pública	Sí	No estaba entre sus opciones	Regular

Fuente: elaboración propia con base en información de las entrevistas.

Enrique, la búsqueda de calidad educativa

Enrique es hijo único y, por ello, el depositario de todas las atenciones de sus padres profesionistas. Sus dos padres son abogados beneficiados de la expansión educativa en la ZMVM, pues estudiaron Derecho en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). A pesar de ello, han tenido transiciones laborales complejas sin que eso significase inestabilidad económica. Por ejemplo, con el cambio de régimen presidencial, el padre dejó de trabajar en un Ministerio Público para volverse taxista; la madre dejó de litigar para dedicarse a labores del hogar y recibir ingresos de renta de inmuebles.

El tránsito de los padres por la educación básica y media superior tuvo ciertas complicaciones, especialmente de tipo económico, por lo cual buscaron dar las mejores condiciones de educación a su hijo, evitándole una trayectoria accidentada como la que ellos tuvieron y previéndole una serie de ventajas escolares adicionales. Toda la educación básica de Enrique fue de carácter privado y tuvo una formación temprana en dos idiomas (inglés y francés). Incluso cursa la educación secundaria en el Plantel Azteca de Ciudad de México.⁷³

La principal característica que destaca de este proceso es que, desde temprana edad, es orientado a conseguir buenas notas, primero por la exigencia directa de los padres y después, porque el marco normativo del plantel Azteca exigía calificaciones mayores a 8.5 para su permanencia. Pero reconoce que no fue un problema: la atención que recibió como alumno favoreció un tránsito relativamente tranquilo, en un sistema con pocos estudiantes y la atención plena de los profesores en un proceso personalizado.

Para la transición a la educación media superior, deja el modelo privado para ingresar al sistema público a través del examen metropolitano de selección.⁷⁴ Ingresa a la Escuela Nacional Preparatoria 9, perteneciente al sistema UNAM.

¿qué te impulso a ir a una escuela pública y luego, que fuera la UNAM? En realidad, fue la UNAM. Nunca pensé en salir de escuela privada y entrar a una escuela pública. Nunca lo pensé así. Lo pensé como “entrar a la UNAM”, era la meta. Salir de una privada para entrar a La Máxima Casa de Estudios. Siempre la he visto como la mejor universidad de México, porque es súper sonada y todo mundo hablaba maravillas de la UNAM (Entrevista Enrique, Relaciones Internacionales, Sudáfrica).

Durante la preparatoria comienza a tener cierta inquietud y expectativa por salir del país y sucede principalmente a través del contacto con programas de televisión y películas, las cuales muestran, según dice, el estilo de vida en otras culturas, lo cual lo lleva a ubicar como un punto de referencia el escenario de esos productos: Gran Bretaña. Desde entonces piensa en estudiar en el extranjero, pero no considera que su familia sea “pudiente”, por lo que la única probabilidad de lograrlo es becado.⁷⁵ En este momento conoce los programas de becas para de movilidad internacional de la

⁷³ El Plantel Azteca es una escuela privada perteneciente al Grupo Salinas y ligado al empresario mexicano, Ricardo Salinas Pliego (dueño también de tiendas comerciales y una cadena de televisión nacional).

⁷⁴ El examen de COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) es el método de distribución de espacios en la educación media superior y está basado en la realización de un examen estandarizado, en el cual se realiza una solicitud con una lista de planteles de interés. Cabe mencionar que los planteles pertenecientes al sistema UNAM son los de mayor demanda en ese proceso.

⁷⁵ Esta expresión hace alusión a no pertenecer a una familia con privilegios y solvencia económica para que pudiera realizar estudios en el extranjero por sus propios medios.

UNAM. Desde la preparatoria, por lo tanto, estaba en su proyecto educativo estudiar en el extranjero y hacerlo a través de las oportunidades ofertadas por la estructura universitaria.

El ingreso a la universidad fue un proceso continuo y fluido. Logra su lugar en la educación superior a través del pase reglamentado, un método del sistema UNAM que funciona con base en el promedio obtenido durante el bachillerato y que evita la realización de examen de admisión.⁷⁶ Su primera opción fue Relaciones Internacionales en FES Aragón y lo decidió así por tres razones principales: la cercanía de su casa con la facultad a comparación de Ciudad Universitaria, la ventaja de su dominio de dos idiomas, así como el enfoque del plan de estudios (el cual menciona “empieza en México y termina en el mundo”). A pesar de ello, reconoce que tenía pocos elementos para saber realmente lo que quería, “básicamente le atiné, fue suerte creo, es aquí, muy bien, muy buena elección”.

Su ingreso es particularmente productivo: su primer semestre está repleto de actividades extracurriculares, entre las cuales destacan un grupo de debate basado en el modelo de Naciones Unidas, lo cual le ofreció amistades, consejos de profesores, reconocimiento al interior de su carrera y una trayectoria relacionada con formación sobre política exterior. Adicionalmente, en la facultad estudia francés y ruso, así como italiano en una escuela particular.

Enrique realizó movilidad académica a los 21 años, es el primero en su familia en salir del país y también el primer estudiante en FES Aragón que realiza movilidad internacional en el continente africano, teniendo como destino la Universidad de Witwatersrand, en Sudáfrica. Sin embargo, ésta fue su quinta opción, las primeras eran universidades consideradas “top” en Europa (Gran Bretaña, Francia, Noruega y Dinamarca).

Karla, el proyecto “completo” de la UNAM

Karla es hija de dos universitarios que estudiaron en la UNAM. Su padre Economía en la FES Cuautitlán (aunque no concluyó); su madre Enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. La madre trabaja desde su juventud con un cuerpo de diplomáticos mexicanos, por lo cual permanece durante varios periodos de tiempo fuera del país. La mayor parte de este tiempo, tiene sede en Francia, razón por la cual alterna los viajes con los cuidados de su hija.

⁷⁶ Como fue mencionado anteriormente, este método favorece a los estudiantes del bachillerato UNAM para evitar los exámenes de selección. En ese sentido, gestionan su pase a través de la postulación por un lugar en la carrera de su interés y se define en función de su trayectoria académica. En caso de no quedarse en su primera opción (la cual se expresa carrera y plantel), se le asigna su segunda opción en un plantel de la institución.

Por su parte, el padre trabaja como ejecutivo de ventas y, a pesar de que es el encargado en mayor medida de sus cuidados, ocupa un lugar subordinado en las decisiones sobre la formación de su hija, así como una menor influencia en sus aspiraciones. Durante los primeros años de vida de Karla y hasta el inicio de la secundaria, viven en Valle de Chalco, un municipio ubicado en el oriente de la ZMVM y perteneciente al Estado de México.

Ambos padres tuvieron formación superior y, como en el resto de los casos en la muestra de estudio, les vale cierta sensibilidad sobre la formación escolar de su hija. Adicionalmente a este hecho, el ámbito laboral materno le da un valor especial al aprendizaje de idiomas, razón por la cual es inscrita desde el preescolar en una escuela privada, de carácter local, en el mismo lugar en donde viven, pero que ofrece una formación bilingüe. Toma todas las materias en inglés y en español, razón que la lleva a consolidar un nivel importante de dominio desde muy temprana edad.

Su tránsito por el preescolar y primaria de tipo privados está marcada por la disciplina generada por su madre, la cual había tenido formación media superior en un colegio militar. Esto genera en su hija una exigencia mayor al resto de sus compañeros, así como un seguimiento particular a su proceso de aprendizaje. Desde entonces, tiene mucha influencia del trabajo de la madre, por lo que la dimensión internacional y de estudios en el extranjero permanecen dentro de sus referencias. A los 15 años, ya tenía una acreditación de inglés.

Durante este periodo, la influencia de la madre también la lleva a considerar tempranamente los estudios universitarios en la Medicina. De la misma manera, una de sus tías (hermana mayor del padre), es una catedrática en la UNAM, razón por la cual conoce el circuito y el nivel educativo de la universidad a la que acudirá, por lo que pronto se ven motivados a orientar el interés de Karla a ese destino. De forma adicional, debe señalarse que su tía tuvo antecedentes de movilidad internacional, como parte de un programa de posgrado.

A través de estas dos fuentes de motivación, conocen la existencia de un plantel *sui generis* en la UNAM: una escuela de iniciación de nivel secundaria, única en su tipo, la cual suele captar principalmente la demanda de educación de hijos de trabajadores de la institución. No es el caso de Karla, sin embargo, sus buenas calificaciones de la primaria, aunado al conocimiento que la tía tiene del circuito UNAM, la llevan a solicitar su ingreso y acceder al sistema de la Universidad Nacional a los 12 años. Esta escuela secundaria está incorporada a la Escuela Nacional Preparatoria 2, razón por la cual al terminar este nivel educativo transita sin examen en el mismo plantel. Este hecho hace que se muden a la delegación Iztacalco en la Ciudad de México.

En aquel entonces yo decía «entré aquí a la secundaria, me va a ahorrar el examen de la prepa y de la universidad, o sea, voy a tener pase directo». Es una oportunidad que no puedo dejar ir porque voy a entrar a una de las escuelas más importantes a nivel nacional y por algo que es mínimo en requisitos. En la prepa te pide en examen, en la universidad te piden examen y en la secundaria sólo el promedio (Entrevista Karla, Sociología, Corea del Sur).

Durante el curso en la preparatoria y mientras define sus líneas de interés, duda en continuar en el sistema UNAM o migrar nuevamente a una escuela privada para cursar la licenciatura, pero el prestigio, así como evitar el examen de admisión, la llevan a optar por la vía directa del pase reglamentado, por lo cual registra como primera opción Medicina y, en segundo lugar, Sociología. La demanda por ingreso a Medicina, así como el promedio solicitado (9.5), hacen que no logre la primera opción. Le es asignada Sociología en el plantel más cercano a su domicilio, FES Aragón, aun cuando ésta no figuraba entre sus opciones.

Sus transiciones en niveles educativos son relativamente sencillas procedimentalmente, pero encuentra muchas dificultades de adaptación por la percepción del nivel educativo de donde ella proviene. Por ejemplo, al ingresar a la universidad, reconoce ciertas dificultades para relacionarse. En primer lugar, describe su personalidad como “asocial”, lo cual la lleva a aislarse continuamente por sentirse diferente de sus compañeros. En segundo lugar, compara constantemente sus habilidades y sus conocimientos con el resto, razones que la llevan a percibir y asegurar que a quienes están ahí no les interesa en igual medida su desempeño académico como a ella. Aun así, tiene regularidad académica, obtiene buen promedio y continúa desarrollando actividades extracurriculares (como llevar clases simultáneas de alemán y francés en instituciones privadas que su madre paga).

La movilidad académica se gestó como un proyecto muy temprano en su curso de vida, pero al no ser la Sociología su principal motivación y al encontrar pocos estímulos entre sus compañeros, había postergado este proyecto para cuando realizase un posgrado. Sin embargo, al participar en el Congreso Internacional de Sociología en Uruguay (organizado por la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS), decidió retomar el proyecto de movilidad y solicitó de inmediato la beca para movilidad internacional.

Yo sabía que había [un programa de movilidad internacional] en la UNAM desde iniciación universitaria. No sabía que había en específico en cada facultad, pero al ver que había esto (...) empiezo a ver las convocatorias en el portal de la UNAM (...). Digamos que la movilidad internacional para mí, independientemente de la UNAM, siempre fue una de mis metas de auto-realización, porque yo sabía y quería que en algún momento de mi vida me iba a ir de movilidad, yo iba a estudiar en el extranjero, era lo único que yo sabía cuando era pequeña. Al final me animé (...) y le digo a mi mamá «siempre sí lo voy a intentar en licenciatura», porque ya habíamos desechado

esa idea, ya nosotras nos habíamos proyectado para la maestría e inclusive estaba buscando maestría en el extranjero. Pero (...) me voy a ir con el cobijo de la UNAM: es muy diferente irte con una escuela que te cobije a que te vayas tú sola (Entrevista Karla, Sociología, Corea del Sur).

La opción de la movilidad internacional apareció como una alternativa para potenciar las habilidades académicas que ya había logrado y, a la vez, darle mayor profundidad y atracción a una constante insatisfacción durante su trayectoria universitaria. Sus primeras opciones eran Australia (que no presentó convenios vigentes en el periodo en que Karla participó) y Gran Bretaña (la cual descartó por el costo de la estancia y del nivel de vida). De forma alternativa, durante su infancia había tenido un acercamiento con la cultura asiática, especialmente a través del conjunto de recursos digitales, productos gráficos y series televisivas, por lo que no dudó en adaptar sus opciones a estas condiciones.

A los 22 años y en el último semestre de su carrera, hace movilidad internacional en la Universidad Keimyung, en Corea, la tercera de sus opciones. Sus expectativas para llegar a este país como destino, así como la posibilidad de visitar Japón, provenían principalmente de su afición por la cultura oriental proveniente del internet y un conjunto de amigos que ya había estudiado en ese lugar. Menciona ante la pregunta explícita que tal vez hubiera podido hacer la movilidad académica sin la beca ofertada por la UNAM (95 mil pesos), pero que la beca le permitió tener una experiencia distintita.

No sabe qué jugo a su favor para que le dieron la beca, pero piensa que el promedio (9.8), provenir de iniciación universitaria (la educación secundaria de la UNAM), de una facultad y carrera que casi no tiene movilidad (como es Sociología), fueron las razones principales: “(...) eso fue un punto a favor sobre la diversificación que tanto busca la UNAM (...), que era un país que no muchos piden porque no pasan de Estados Unidos, Canadá y Europa”.

Alfonso, la redefinición de un proyecto universitario y una movilidad disciplinaria

Alfonso nació y creció en una familia ligada a la docencia y al activismo político en Xochiapulco, comunidad de Puebla con no más de dos mil habitantes. Sus padres, ambos normalistas, habían dejado sus hogares tempranamente para dedicarse a la labor docente en comunidades rurales, principalmente como promotores institucionales de educación y cultura. Cabe mencionar, además, que su activismo político se desarrolló como parte de una organización popular (Antorcha Campesina).

El trabajo de los padres lo hacían tener contacto con actividades políticas y culturales en la niñez, por lo que estuvo involucrado directamente, participando en muestras culturales de diferentes tipos (oratoria, música, bailables, poesía). Sin embargo, por la experiencia previa de sus tíos y primos, cursó la secundaria en una escuela pública para varones con un sistema de internado, lo cual lo decidió

por él mismo y con el disgusto de sus padres. Esta decisión implica que desde los 12 años vive parcialmente alejado a su familia y con relativa autonomía.

Este internado había nacido originalmente como una escuela normal rural, pero posteriormente cambió su tipo y se convirtió en una escuela para hombres, de tipo militar. Tenía un costo mensual de sesenta pesos y le ofrecían, además de los cursos, comida y hospedaje. La organización de la misma giraba en torno a una organización política popular, por lo que existía participación activa de los alumnos. Alfonso fue el representante estudiantil en la escuela, pero también el representante de la escuela frente a la organización a la cual, dicho sea de paso, pertenecía su familia.

Por los principios políticos e ideológicos de la institución, sus directivos tenían cercanía con otras instituciones de educación, entre las cuales destaca la Universidad de Chapingo, que tiene sede en Texcoco, Estado de México. Como una tradición escolar, los estudiantes del internado solían presentar el examen de admisión a la preparatoria de Chapingo.⁷⁷ Alfonso no tenía intenciones de ingresar a ésta, pues su primera opción era cursar el bachillerato en la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), sin embargo, siguiendo la tradición escolar, aplica a Chapingo y logra su ingreso. Esta razón lo lleva a migrar al Estado de México para continuar sus estudios a los 15 años.

Como es común en el sistema de bachillerato en Chapingo, Alfonso fue becado para su arribo a la escuela como muchos otros estudiantes de diversas entidades federativas. A partir de entonces tiene altibajos en su desempeño escolar que ponen por breves momentos en riesgo su permanencia en la escuela, pero logra sobreponerse. Durante su estancia en el bachillerato, se vuelve también representante estudiantil. Uno de los momentos que vivió bajo este cargo, fue la respuesta estudiantil a la represión policial en Atenco en 2005 (lo cual desencadenó en ésta y otras instituciones en el país, paros de actividades y manifestaciones estudiantiles).⁷⁸

El proceso de tránsito del bachillerato a la universidad, considera, fue “orgánico”. Al terminar su plan de estudios, ingresa a Genética en la misma institución. No obstante, sus tareas en laboratorios y el

⁷⁷ Chapingo se caracteriza por un método de admisión diferente al resto de las preparatorias públicas en el país. Además del examen de selección, se considera un sistema de cuotas que busca dar mayor equidad por las características de origen de sus miembros. Para conocer más detalles consulte: <https://bit.ly/3x1A9fT>

⁷⁸ Este evento sucedió durante el gobierno de Enrique Peña Nieto en el Estado de México. Con la justificación de desalojar a un conjunto de vendedores de un mercado, se orquestó desde el gobierno una ofensiva que culminó en graves violaciones a los derechos humanos: golpes, secuestros, violaciones a mujeres e incluso un asesinato de uno de los pobladores. Posteriormente el gobernador asumió públicamente la responsabilidad de lo sucedido, sin que por eso se viera reflejado en procesos judiciales. Este hecho desencadenó un rechazo de varios sectores de la población, principalmente de sectores educativos, por lo que hubo manifestaciones, paros y huelgas desde diversas instituciones en el país. El entonces gobernador salió sin mayores consecuencias de este problema y se convirtió en Presidente de México durante el periodo de 2012-2018.

contacto limitado con lo social, le hacen sentir poca motivación en la disciplina. Es durante este proceso que decide abandonar la carrera recién comenzada y dar comienzo a sus estudios en Sociología en la UNAM. Esta elección no le llevó tiempo ni mayor esfuerzo, su activismo político y los referentes en Sociología Rural que tuvo en la preparatoria lo habían convencido:

[Decidí] aplicar a la UNAM porque el programa de Sociología estaba en el lugar 46 de calidad en el mundo, no había mejor lugar para estudiar Sociología. Además, es la UNAM. Al ser de un pueblo tan pequeño, en donde hay pocas personas que han estudiado en la UNAM (...), hablar de ella es a final de cuentas también hablar de estatus, te da cierto prestigio. Tenía claro que no había otra opción para estudiar; si me salía de Chapingo, solamente era la UNAM, no había otra opción (Entrevista Alfonso, Sociología, Brasil).

Su tránsito demora un poco menos de un año, razón por la cual apresura su ingreso. La elección de plantel se da a través de la recomendación de dos de sus primos que estudian en FES Aragón, pero reconoce que eligió la facultad sin conocerla. Sus expectativas habían sido figuradas principalmente por Ciudad Universitaria, por lo que la primera impresión lo deja decepcionado: “siendo muy honesto fue «ah, sí estoy en la UNAM, pero estoy en FES Aragón»”.

A pesar de considerar su cambio de sede, pasado un año, decidió quedarse y logró encontrar también su espacio en la Sociología. El proceso de asimilación se dio principalmente a través de sus profesores, entre los cuales unos pocos también lo motivaron a la movilidad internacional. Desde que supo sobre el programa de movilidad internacional lo pensó como algo que le gustaría hacer. Por ello, comenzó a estudiar italiano dentro de la oferta del Centro de Lenguas de la facultad (su primera intención fue ir a Roma) y posteriormente portugués, pues consideró que, de no lograrse el objetivo de su primera opción, habría mucha competencia para los lugares en países hispanohablantes.

Asimismo, una de las influencias que lo llevan a tener valoración por estas opciones fue su relación sentimental que tenía por aquellos años. Su entonces novia había hecho una estancia académica en Panamá, razón que lo lleva a tramitar sus papeles migratorios con la posibilidad de visitarla (aunque no sucediera). La motivación provenía de la cercanía con todo su proceso de selección y el despliegue de la movilidad, los cuales pudo ver por su perspectiva estratégica desde donde miraba como un acompañante de la experiencia, aún a distancia.

Alfonso cuenta con historial familiar con migración al extranjero, pero ha sido por razones de trabajo y de forma ilegal. Es él, en su familia, el primero que realiza movilidad de tipo estudiantil a los 27 años, seguido posteriormente por un par de sus primos, quienes usaron su conocimiento y ejemplo para aventurarse a solicitarlo. Realiza estudios durante un semestre en la Universidad de Sao Paulo,

en Brasil, pero por razones personales decide permanecer seis meses más allí, negociando su retorno con los profesores y la administración escolar, para poder retornar y cursar sus materias faltantes.

Actualmente trabaja en ACNUR UNICEF, como director de recaudación de fondos en México. Su intercambio se dio en el periodo de consolidación de los programas de movilidad internacional en la que la única opción para realizarlo era la semestral (2015) y fue, según menciona, un criterio central para conseguir su puesto de trabajo en una institución internacional.

Elías, la trayectoria fragmentada y la vocación que lleva a la movilidad

Elías creció en Iztapalapa y fue pionero en el arribo a la educación superior en su familia. Sin embargo, para lograrlo, transcurrió por un pasaje muy accidentado. Es hijo de un técnico electricista y una ama de casa, los cuales obtuvieron una carrera técnica, no equiparable al curso del bachillerato técnico. La disciplina en su hogar es una de las características más destacadas, según menciona, y puede expresarse en su ingreso al mercado laboral, trabajando de forma intermitente con su papá desde los 12 años.

Su tránsito por la educación básica estuvo limitado en opciones, por lo que transcurrió en instituciones cercanas al lugar donde vive. Las primeras decisiones importantes sobre su trayectoria académica suceden hasta la transición a la preparatoria. Para este cambio de nivel educativo, concursa en el examen COMIPEMS para el ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria 5 de la UNAM, principalmente por seguir a sus amigos de la secundaria, aunque como menciona “no era tan consciente de qué era eso”.

A pesar de lograr su ingreso, su transcurso es errático. La razón que alude es la libertad que sintió para entonces, yendo a un plantel relativamente lejano a su hogar (Coapa) y con menor vigilancia de los padres. Sus calificaciones fueron bajas, reprobó materias y finalmente abandonó el bachillerato en los primeros años, ya que consideró que perdía el tiempo y hacía perder dinero a sus papás. Su desafiliación educativa significó comenzar formalmente a trabajar en el mismo lugar que su padre, una fábrica en donde realizan máquinas, siguiendo su profesión de técnico electricista.

A pesar de que le va bien económicamente al tener sus propios ingresos, con la motivación de su padre, estudia una carrera técnica sobre los temas con los que ya trabajaba, lo cual implicó 4 años de preparación adicional (esta carrera técnica no es equiparable a la culminación del bachillerato). La institución a la que accedió fue la misma en donde su padre había estudiado. El tránsito a través de ella le fue relativamente sencillo: el conocimiento acumulado en su trabajo, así como la experiencia del padre, prepararon el camino. Su interés particular por la materia, así como sus habilidades, también crecen. En el mismo momento descubre un área de oportunidad de especialización entre sus

cursos, la domótica, la cual figuraría posteriormente en su trayectoria laboral y sus intereses profesionales.⁷⁹

Mientras estudia la carreta técnica, se percató que tiene vetado el ingreso a la universidad mientras no tenga terminada la preparatoria. La motivación de sus amigos, así como el descubrimiento de su pasión profesional, lo hacen valorar volver a cursar la preparatoria, pero esta vez en su modalidad en línea y acreditada a través de un solo examen. A partir de entonces, la búsqueda de información sobre su campo de aplicación y los planes para su especialización, lo llevan a decidir estudiar la universidad y considerar el intercambio académico en España, país con amplio desarrollo tecnológico en torno a su materia de interés.

Al conseguir su título de bachillerato, el ingreso a la educación superior y la selección de la carrera parece casi natural: después de la influencia de su padre, su formación técnica y su experiencia laboral, su interés desemboca en cursar estudios sobre Ingeniería Eléctrica Electrónica. FES Aragón es una de sus dos opciones, entre las cuales también estaba la UAM Iztapalapa (ambas, sedes descentralizadas de educación superior pública en el oriente de la ZMVM).

Su ingreso a la FES Aragón está marcado por la sensación de una segunda oportunidad, así como de una deuda con su familia y con la UNAM: “tenía que compensar la oportunidad que perdí alguna vez”. Su proyecto académico esta vez encuentra regularidad por la disciplina desarrollada en sus estudios anteriores. Asimismo, la movilidad internacional se vuelve parte de su proyecto universitario, motivado por sus aspiraciones de especialización. Su aplicación llega un día antes del término del semestre en el cual cumpliría el requisito del porcentaje de materias cursadas dentro de su plan de estudios. Sin embargo, esa premura no limita sus aspiraciones: con antelación había investigado las opciones y las materias que posiblemente podría cursar, por lo cual el trámite fue ágil y expedito. Entre sus opciones sólo figuraron universidades españolas.

Elías además de ser pionero universitario, es el primero en su familia de salir del país. Cursa materias en la Universidad Politécnica de Madrid a los 29 años. Aunque su principal interés recaía en un proceso de especialización, no pudo tomar materias al respecto. Su estancia está mayormente marcada por su interés en formar lazos sociales que, posteriormente, desencadenan en una relación afectiva que lo motiva a solicitar un intercambio adicional, un año después, a través de otro programa de movilidad de la UNAM (Capacitación en Método de Investigación).

⁷⁹ Se refiere a la aplicación de las tecnologías en procesos de automatización de diversos servicios en los hogares.

Las trayectorias educativas y el proyecto universitario

El mérito académico para acceder a la movilidad internacional asume que los estudiantes tienen cierta regularidad y compromiso en su formación académica. No obstante, el trayecto a través de los diversos niveles educativos está compuesto por diversos factores que construyen un itinerario heterogéneo y disperso entre los casos, que finalmente desemboca en un proyecto que comparten: la educación universitaria y, en él, una movilidad internacional.

El caso de Enrique y Karla representan casos de continuidad y fluidez en su trayecto por la formación escolar. De forma similar al caso de Magali, expuesto en el apartado anterior, los conocimientos adquiridos por sus padres en la educación superior los llevan a tener un trayecto estratégico por escuelas de educación básica privadas, que los dotan de conocimiento estrecho con un segundo idioma. Sin embargo, en ambos casos, los padres provienen de sedes universitarias relacionadas con la descentralización educativa en la ZMVM.

Karla utiliza una serie de recursos provenientes de la propia estructura institucional de la UNAM para mantener un curso regular en su travesía universitaria (los pases reglamentados entre niveles educativos), lo cual no la exime de tener que enfrentar condiciones imprevistas, como la asignación a un plantel no deseado.

Por su parte, Elías e Alfonso provienen de instituciones de educación pública, lo cual no está necesariamente asociado a las discontinuidades educativas en algún momento de su curso de vida. Más bien, es el rompimiento en alguno de estos procesos de formación los que los llevan a replantearse el sitio y la disciplina de estudio, lo cual termina impactando las características del proyecto universitario.

Por ejemplo, el abandono de la preparatoria sufrido por Elías lo enfrenta con la necesidad de habilitarse institucionalmente por medios conocidos: trabaja con su papá y estudia en el mismo lugar que él, construyendo posteriormente un plan universitario informado por su experiencia en el campo laboral y en la experiencia del padre.

El proyecto educativo de Elías se informa desde su propio curso de vida, al grado incluso de que las que parecían restricciones, se volvieran atributos y valoraciones de su movilidad internacional. Por ejemplo, su itinerario académico está compuesto de conocimientos derivados de la experiencia laboral, lo cual le permite una trayectoria destacable en su ingreso a la universidad. Dentro de lo que han denominado imaginario geográfico (Brooks y Waters, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; López, 2020), sus aspiraciones están directamente asociadas con el potencial tema de especialización, la domótica, por lo que no aspira a ningún otro país diferente a España. Elías no cuenta con una

certificación de idioma adicional, pero termina siendo irrelevante porque su solicitud se dirige completamente a universidades de habla hispana.

El proyecto de movilidad internacional, por lo tanto, lejos de considerar de forma predefinida sus formas, aspiraciones y expectativas, fue alimentado de las dificultades y habilitaciones que a medida del avance de su trayectoria se iban adquiriendo. Su capacidad de agencia reconstruye de forma creativa su proceso al interior del circuito educativo, estimulado emotivamente por “una segunda oportunidad” en la UNAM y con la capacidad de usar la experiencia ajena como referencia (la del padre). Adicionalmente, se hace patente el señalamiento de Di Pietro (2020), acerca de la forma en que los campos de estudio y las disciplinas académicas pueden figurar como factores de disminución de desigualdad en oportunidades, cuando son favorecidos por los campos laborales.

Similar a ello, Alfonso no experimenta linealidad, aunque su rompimiento en la trayectoria sucede posterior al ingreso a la universidad, lo cual implica migrar geográficamente, disciplinariamente e institucionalmente. Su disposición para los temas político-sociales, su activismo social y su paso a través de materias del bachillerato, lo convencen para dirigir su atención a una vocación profesional.⁸⁰ Y es hasta su ingreso que el proyecto universitario contempla la movilidad internacional, el cual está estrechamente relacionado con su disciplina de estudio y el apoyo de los profesores más sensibilizados en esta práctica de internacionalización.⁸¹

A estos casos se añade el de Darío, presentado en el sub-apartado anterior, el cual experimentó un rompimiento en el proceso formativo posterior a la culminación de sus estudios en el nivel medio superior. Cuando definió sus prioridades profesionales, tuvo que concursar por su lugar en la universidad en tres ocasiones distintas, lo cual implicó adaptar sus proyectos originales y optar por un plantel que implicara menor número de aciertos solicitados y, por ello, mayores probabilidades de ingreso.⁸²

⁸⁰ En términos de agencia, este elemento hace visible la importancia del contenido emocional planteado por Burkitt (2015), como parte de los juicios que influyen las evaluaciones de los cursos de acción.

⁸¹ Dentro de la muestra, Alfonso es de los pocos estudiantes que tiene todo un plan de formación escolar adicional a sus clases. Participa haciendo trabajo de campo en proyectos educativos con comunidades indígenas en el Amazonas, presenta sus avances de investigación en congresos y ponencias en la universidad receptora y en otros eventos académicos, etc.

⁸² No debe pasarse por alto lo que implica para la UNAM la demanda y el alto número de rechazos en el proceso de admisión. Cuando fueron creadas los planteles descentralizados en la ZMVM, prácticamente todos los aspirantes lograban su ingreso. La proporción de rechazos continuó siendo baja hasta el inicio de la década de los 90. Para el periodo entre 1992-1993, uno de cada dos solicitantes lograba su ingreso, pero se amplió el margen de rechazo cuando en el ciclo 2000-2001 ingresó 1 de cada 4. Para el último periodo de ingreso (2019-2020), de cada seis solicitantes, cinco no lograron su ingreso, lo cual representó a un total de 268, 978 aspirantes rechazados para entrar a alguna de sus licenciaturas (UNAM, 2020b)

Las habilitaciones mostradas permiten la emergencia de diversos elementos que detonan el interés en la movilidad académica y destaca que estas habilitaciones provienen de la estructura institucional de la educación formal. Para Enrique, la formación en idiomas; para Karla, el conocimiento de los circuitos educativos y sus oportunidades derivadas; para Elías, por su búsqueda de la especialidad en una disciplina de estudio; para Alfonso, por el estudio de idiomas en su proceso de formación universitaria y la consolidación de un proyecto estrechamente relacionado a la disciplina académica.

Destaca entonces que las estructuras sociales en sus diversos niveles (estructura educativa como instituciones geográficamente situadas, las políticas educativas que dieron formación a los padres y de forma especial, el ingreso a la universidad de los becarios) no son disposiciones dadas, completamente organizadas y de un flujo lineal resuelto de antemano por las cuales se transita con previsibilidad. Lejos de ello, el tránsito a través de las estructuras institucionales se produce en un proceso dinámico en el que, por diversas rutas y tomando diversas decisiones, se arribó a un mismo lugar con diferentes habilitaciones.

Por otro lado, lejos de que el mérito académico fuera una característica esencial y estrictamente personal, el desarrollo de habilidades y el compromiso con su estancia en la universidad deriva de un conocimiento acumulado en el curso de vida. De nuevo, como en el apartado anterior, la heterogeneidad encuentra un punto de similitud: el proyecto universitario anida una serie de elementos extraídos de su formación escolar, los cuales están estrechamente asociados a su origen social y a su capacidad de adaptación a las condiciones de avance dentro del sistema educativo, lo cual favorece la visión de etapas de decisión (Hauschildt, 2016) y, por lo tanto, de la importancia del tiempo como factor explicativo del curso de vida (Blanco, 2011).

Finalmente, es necesario añadir algunas advertencias. El tránsito escolar posibilita a estos y otros casos el ingreso a las instituciones de educación superior, pero la muestra requiere recordar los sesgos de selección. Se están tratando casos exitosos de movilidad internacional, lo cual supone que todos ellos atravesaron con éxito por todos los niveles educativos anteriores. Supone también, en la misma medida, haber logrado calificaciones sobresalientes durante la universidad (en donde mínimamente se debió haber conseguido un promedio general de 8 en una escala de 10, para ser considerados), así como no haber reprobado materias. No se están considerando casos en los cuales los factores de desigualdad impidan el ingreso al circuito universitario, ni aquellos en donde el peso de las desventajas transmitidas por origen social pudiera haber impactado el desempeño escolar. Este hecho podría dar una falsa sensación de triunfalismo a las adversidades de los casos presentados, cuando en realidad podrían llegar a ser excepcionales.

4.4 ¿Cómo se sabe que se puede ser internacional? Relaciones y antecedentes internacionales que llevan a la movilidad

En el campo de estudio se ha dado cuenta de que tanto la información, como las oportunidades de estudio, se distribuyen socialmente, por lo que puede volverse un factor que explique la exposición a ciertas situaciones para grupos sociales en específico a diferencia de otros (Brooks y Waters, 2010) y en ubicaciones estructurales distintas (Mouzelis, 2008). De igual manera, la capacidad de obtener y acumular información y conocimiento para activar la agencia en términos de un proyecto, requiere necesariamente del contacto con otros (Emirbayer y Goddwin, 1994). Lo que se sabe en torno a lo internacional dentro de determinados grupos sociales puede convertirse en un viraje de oportunidades compartido entre redes de relaciones, circuitos de comunicación y, por ende, escenarios de interacción. Incluso aspirar a estudiar en el extranjero implica saber que es una posibilidad factible, en la cual los circuitos de relaciones (institucionales, pero también personales) juegan un papel relevante.

Tener conocimiento acerca del programa de movilidad internacional implica conocer la existencia de una estructura institucional que posibilita la existencia de esta alternativa educativa, pero también implica ciertas valoraciones acerca de su realización. Implica, por un lado, conocimiento de causa, pero también de procedimientos y acompañamiento que pueden significar un proceso más o menos complejo al momento de realizar una solicitud formal. Si el conocimiento se distribuye socialmente ¿Cuáles son los factores exponentes para conocer la posibilidad de realizar intercambio internacional? ¿Conocer de antemano los procedimientos por haber tenido estancias de estudio en el extranjero facilita la aspiración de una segunda movilidad? ¿Hay otros medios compensatorios para aquellos que lo conocieron tardíamente y que, aun así, los catapulta a aspiraciones reales para su obtención? ¿Qué papel juega entre ellos la estructura universitaria que promueve la movilidad como parte de sus funciones institucionales?

Este sub-apartado trata estas preguntas en el marco de tres dimensiones de análisis. Por un lado, se busca conocer cómo ciertos antecedentes de viajes o intercambios informan el deseo de la realización de una movilidad universitaria. En el mismo sentido, se busca explorar cómo un conjunto de relaciones objetivas entre pares puede fungir como detonante del proceso de aspiración; finalmente, se rastrea el espacio ocupado por la Oficina de Intercambio Académico como representante institucional de la gestión y promoción de esta práctica.

Cuadro 7. Antecedentes y relaciones con la movilidad de la muestra

Caso	Padres con educación universitaria	Método de ingreso	Familia nuclear con viajes al extranjero	Familia extendida con estudios en el extranjero	Dominio de otros idiomas al entrar a la universidad	Intercambio académico semestral es la primera vez que sale del país	Influencia de profesor para hacer movilidad	Amigos de la UNAM con intercambio académico	Conocimiento del programa de movilidad internacional
Aida	No	Examen	No	No	No	Sí	Si	No	Tránsito en la universidad
Magali	Ambos	Examen	Sí	Sí	Inglés, Francés	No	Sí	Sí	Bachillerato
Darío	No	Examen	No	No	Inglés	Sí	Sí	No	Bachillerato
Elías	No	Examen	No	No	No	Sí	No	No	Tránsito en la universidad
Jaime	No	Pase reglamentado	No	No	Inglés	No	No	No	Secundaria
Ximena	Trunca	Pase reglamentado	No	No	Inglés	Sí	Sí	Sí	Tránsito en la universidad
Alfonso	Ambos	Examen	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Tránsito en la universidad
Enrique	Ambos	Pase reglamentado	No	No	Inglés, Francés	Sí	No	Sí	Bachillerato
Óscar	Ambos	Pase reglamentado	No	No	Inglés	No	Sí	Sí	Bachillerato
Karla	Trunca	Pase reglamentado	Sí	Sí	Inglés	No	No	No	Secundaria

Fuente: elaboración propia con base en información de las entrevista

Hay que hacer, sin embargo, algunas acotaciones. El objetivo de los antecedentes internacionales busca evitar el punto común de asociación entre dos eventos de similar naturaleza (haciendo a la movilidad un factor causal determinante de una segunda). De forma alternativa, se pone atención a los elementos sobresalientes del primer momento de intercambio internacional presentes también en el segundo evento de movilidad internacional, pero ahora dentro del marco de un proyecto universitario, informándolo y adaptándolo, no reproduciéndolo.

Lo que se busca con ello es dialogar con las posturas que han desarrollado conceptualmente un marco de interpretación basado en *capitales* familiares transmitidos por medio de la herencia intergeneracional. Se debe considerar que en estos casos (salvo algunas excepciones) está casi totalmente ausente el contacto de lo internacional por prácticas arraigadas en sus dinámicas familiares (viajes, adaptaciones a escenarios transculturales, familiares en el exterior, etc.).

El segundo y tercer elemento analizados se dirigen a la exploración de patrones de interacciones que puedan estar relacionados con la aspiración y obtención del recurso de movilidad, para lo cual importa no sólo el tránsito al interior de la universidad que los hace elegibles para el programa, sino cómo éste encuentra enclaves para promover intereses asociados a la movilidad internacional desde interacciones personalizadas en las que se comparten intereses, significados, pero también procesos.

Lo que importa resaltar no es solamente la variabilidad entre los casos, sino cómo existen patrones de similitud y diferencias dentro de una trayectoria al interior de la universidad en las que ambas instancias, relaciones personales y estructura institucional, ocupan un papel en la decisión finalmente tomada. Esto conlleva que el espacio universitario se vuelve un escenario de importancia que presta espacios de encuentro entre los actores que la personifican (estudiantes y funcionarios), pero también que la misma universidad es un escenario de construcción de relaciones y sentidos que pueden desencadenar en la acumulación de ventajas para la obtención de los recursos mencionados.

Jaime, el antecedente de movilidad como servicio privado

Jaime forma parte de una generación pionera en la educación universitaria dentro de su familia, aunque su hermano mayor es el primero en acceder a este nivel educativo. Su madre es ama de casa, mientras que su padre heredó el oficio familiar de comerciante de piezas metálicas que él mismo construye. Sus padres los tuvieron cuando aún eran muy jóvenes, por lo que las infancias estuvieron marcadas por la precariedad. Todos ellos viven en la alcaldía Iztapalapa, en la Ciudad de México.

Su tránsito escolar sucede en la misma alcaldía en donde habitan. Jaime cursa la primaria en una escuela primaria privada, católica, local y según menciona, accesible en sus precios. Los principios

religiosos de los padres les hacen apreciar lugares en los cuales se fomenten “valores”, por lo que los gastos asociados a la educación de los hijos obedecen a esta razón.

El tránsito a su educación secundaria es previsto para una escuela local pública, sin embargo, a través de sus amigos de la primaria, conocen la opción de una secundaria privada en la misma alcaldía, bilingüe y a la cual podría acceder a través de una beca económica. Para entonces la economía familiar se había regularizado, por lo que el pago de las colegiaturas, así como el descuento adicional por la beca, le hacen posible cubrir las cuotas escolares.

Durante este periodo, uno de sus amigos al interior de la secundaria lo acerca a una institución privada encargada de realizar estancias para estudiantes mexicanos que quisieran participar en programas de inmersión académica en otros lugares del mundo, especialmente en Europa, con el fin de practicar idiomas. Su amigo había decidido aplicar y motivó la aplicación de Jaime.

Una de las razones que lo llevan a tomar esta oportunidad es que, para cubrir el costo, comenzaron a pagar con un año y medio de antelación, mientras aún cubría sus cuotas en la escuela privada. A los 14 años realiza su primer intercambio académico a través de una institución privada y por la contratación de un servicio, en el cual permaneció una semana en París y una semana en Londres.

Posterior a su viaje, hace examen de ingreso para el bachillerato UNAM. Realiza estudios en Prepa 6, motivado principalmente por el prestigio representado por la universidad. De igual manera, tuvo la información referente a los programas de movilidad internacional ofertados por la universidad y sus programas de becas, por lo que es otra de las razones por las que decide su ingreso. El mediador de esta información, así como de los circuitos educativos, fue su hermano mayor.

Finalmente realiza su solicitud de pase reglamentado. Su primera opción era Ingeniería Mecánica en Ciudad Universitaria y en segundo lugar Ingeniería Civil. Sale con promedio de 8.6, lo cual impide sea asignado a sus opciones solicitadas. Le fue asignado un lugar en Ingeniería Mecánica en FES Aragón, la cual no figuraba entre sus alternativas. Siente una enorme frustración por ello. Aragón no le gustaba, la mediación para su aceptación fue a través de su padre: “sí está medio feo por ahí y medio peligroso, era lo que me preocupaba (...). Me hizo ver [el padre] lo bueno que tenía el lugar, que a fin de cuentas era la UNAM, que mucha gente se quedaba fuera (...)”.

El primer año fue adaptándose, regularizó su desempeño y sus intenciones al interior de la nueva carrera. Su deseo por realizar movilidad internacional apareció entonces con mayor fuerza. Sabía de esa posibilidad desde el bachillerato, por lo que procuró su promedio y estuvo a la expectativa de cumplir el requisito de los créditos para acercarse a la Oficina de Intercambio Académico de su facultad. Se refiere a la relación de esta aspiración con la anterior experiencia académica como un

estímulo, pero muy enfocado a las razones turísticas: “Cuando el primer viaje, lo único que me importaba en ese momento era conocer, ir a turistar por allá (...). Más que nada, respecto de las personas y amistades que pude conocer es algo que quería volver a vivir (...)”.

Había estudiado alemán en la facultad, pero no alcanzó el nivel para la solicitud e intercambio a Alemania. De igual manera, aunque tenía conocimientos en inglés por su formación básica, no buscó algún otro tipo de certificación o la equivalencia de la que ya tenía (que no le fue aceptado como documento probatorio del nivel de idioma), por lo que le impide competir por la solicitud a lugares países angloparlantes. Otra de las limitaciones se debió a su disciplina académica, pues mencionó que le costó trabajo encontrar materias similares a las que tomaría en su plan de estudios en FES Aragón, que además pudieran ser revalidadas por la UNAM a su regreso.

Se adaptó a sus opciones disponibles y su principal motivación para realizar movilidad continuó siendo la turística. Su primera opción en la solicitud fue España. Le seguían tres países de Latinoamérica (Chile, Costa Rica y Colombia). No obstante, fue asignado a su quinta opción solicitada, la Universidad Nacional de San Marcos en Perú, lo que lo llevó nuevamente a experimentar una sensación de decepción, pues consideraba tener mejor preparación y promedio que otros estudiantes de su carrera:

Siempre me sentí seguro de que me iban a dar algo (...). Ha sido un constante proceso en donde se te mueven las cosas y uno se tiene que adaptar (...). Ha sido muy chistoso, igual que con la uni. Estaba molesto. Tenía mucha esperanza por mi promedio y por todo lo que traía de ventaja respecto a los de mi carrera. Sentía que podía aplicar a la de España (Entrevista Jaime, Ingeniería mecánica, Perú).

Jaime realizaría un intercambio académico a los 21 años, el segundo en su vida. Decide realizar recorridos turísticos en Perú y Bolivia antes de que comiencen sus cursos. Lamentablemente, durante las primeras semanas de su estancia es declarado el toque de queda en el país andino debido a la pandemia por COVID-19, por lo que no logra tomar sus cursos presenciales en la universidad receptora y es repatriado por la intervención de la DGECI y la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Óscar, el antecedente UNAM y la procuración de redes de apoyo

La madre de Óscar estudió Derecho en la ENEP Aragón y, a pesar de ser ama de casa, litiga en algunas ocasiones para casos de personas cercanas, principalmente en temas de derecho familiar y penal. El padre, también universitario, aunque de una escuela privada afiliada a la UNAM, se había desempeñado durante 28 años en su propio despacho contable. Antes había sido auditor del SAT y había generado las mejores condiciones económicas para la educación de sus hijos. Óscar tiene una

infancia plagada de atenciones materiales, le otorgan todo lo que quiere, pero tiene poco contacto con sus padres debido a sus respectivos trabajos. Sus abuelos son principalmente sus cuidadores.

La educación de Óscar sucede en escuelas privadas en Ecatepec, en donde vive. La decisión fue de sus padres y estuvo motivada por las instalaciones, la calidad educativa, la atención prestada y la educación bilingüe. A pesar de vivir en un municipio marcado por un alto índice delictivo, el lugar en donde se encuentra la escuela es una de las más privilegiadas en la zona.

Con respecto del tránsito de Óscar por los niveles de educación básica, sin embargo, fue complicado: el acoso escolar y los malos tratos marcan su trayectoria. Algunos problemas económicos de sus padres lo llevan a estudiar sólo durante algunos meses en una escuela pública durante la primaria, pero menciona que le causó muchos conflictos el no verse similar a sus compañeros: “no tienen la misma ropa, ni la misma mochila”. Había crecido en una pequeña burbuja en la cual el contacto con personas fuera del círculo de la escuela privada era extremadamente limitado.

Cuando llega el momento de decidir el tipo de bachillerato a estudiar, su hermano mayor ya se encontraba estudiando en un plantel de la UNAM, por lo que las consideraciones a su prestigio lo llevan a aspirar a este circuito. Al realizar el papeleo de solicitud, es asesorado por profesoras de su escuela. No las acomoda de acuerdo a sus intereses, sino según las recomendaciones de sus asesoras, siguiendo el orden del puntaje de ingreso necesario (una cifra estimada por diversas instituciones implicadas en el proceso). La orientadora en turno lo convence por poner una opción más, por si acaso no alcanzara los puntajes necesarios para las primeras opciones, una preparatoria que ni siquiera figuraba entre sus opciones. Al final, se queda en esta última opción, la Escuela Nacional Preparatoria 7 de la UNAM, que tiene sede cerca del mercado de La Merced, en el centro de la ciudad.

El ingreso le fue difícil, especialmente por los contrastes entre escuelas privadas y el ingreso al sistema UNAM y el azar de haber entrado a un plantel que no estaba entre sus planes. Adicionalmente tuvo problemas para integrarse con sus compañeros. Llegó un momento en que el criterio para hacer amigos era que hubieran estudiado en escuelas privadas como él, aunque paulatinamente va cambiando su percepción al respecto.

Durante su tránsito por el bachillerato, una profesora lo motiva a aplicar a la convocatoria *Let's go to San Antonio*, un concurso de inglés en el cual los ganadores de cada plantel de bachillerato UNAM eran becados en un curso intensivo del idioma en la sede de la propia universidad en San Antonio, Texas. Para entonces Óscar no tenía ningún interés en el inglés, aunque lo había estudiado toda la educación básica. Inclusive sus padres no están de acuerdo con que Óscar salga del país, por lo que recibe el respaldo de los abuelos.

Los beneficiarios son doce estudiantes por cada sede: uno de cada semestre, por cada turno. Sus principales contrincantes hablaban como personas nativas, pero a final de cuentas, él logró ganarlo porque los requisitos preveían regularidad académica (no haber reprobado ninguna materia). Su primera movilidad, por lo tanto, fue a los 16 años en un curso de verano de tres semanas, en donde todos los gastos fueron cubiertos por la universidad:

Lo que nos decían era que lo único que iba a correr por nuestra cuenta era el pasaporte, porque visa, vuelos, estadía [estaban incluidas] (...), incluso nos dieron 600 dólares, «esa es como su beca». En ese momento se me hacía muchísimo dinero, pero había chicos que decían «sí, tengo 600 dólares, pero mis papás me van a enviar otros 600». Me sorprendía porque decía «puro rico está en este programa» (...). La mayoría de los chicos en ese programa ya habían viajado a Estados Unidos, incluso me di cuenta cuando pasamos la aduana, porque pasaban con mucha naturalidad (...) (Entrevista Óscar, Relaciones Internacionales, Brasil).

A su regreso, comienza con el proceso de definición de las alternativas de estudio para su pase reglamentado. Su promedio no es perfecto, por lo que descarta las primeras opciones para no correr riesgos de no ser admitido (compuestas por las carreras de los padres, Derecho y Contaduría). Su siguiente opción en la lista fue Relaciones Internacionales, la cual conoció por medio de la visita de estudiantes para mostrar la oferta de la UNAM entre sus miembros de bachillerato. Para entonces Óscar tenía nociones del francés, le interesaba aprender otros idiomas, estaba cerca del conflicto árabe-israelí por el interés de su hermano, entre otros temas. Él mismo considera que su perfil se dirigía naturalmente hacia Relaciones Internacionales. Además, vivía cerca de FES Aragón y conocía el plantel, por lo cual, supo de inmediato que sería ésta su opción.

Al ingresar a la universidad, Óscar se adapta con mucha facilidad. Obtiene calificaciones destacadas y encuentra muchos estímulos que van acorde a sus intereses. Su aspiración por el intercambio académico estuvo presente desde el inicio de su proceso universitario, por lo que se acercó a la Oficina de Intercambio Académico para conocer los pormenores mucho antes de ser elegible para el programa. En esas pláticas, encuentra la necesidad de avanzar en su conocimiento de idiomas para diversificar sus opciones.

Desde el primer semestre comienza a tomar cursos de idiomas como oyente, pero elabora un riguroso plan de avance para los siguientes: durante su estancia en la universidad estudia inglés, alemán, portugués, japonés y francés, piensa terminar portugués hasta cuarto semestre, certificarlo en quinto y aplicar a la movilidad para sexto semestre. Tenía referencias muy vagas de qué lugar en el mundo solicitar, pero tenía claro que el portugués le abrían dos posibilidades, pero un contacto desafortunado por los tratos con un profesor de origen portugués le hizo descartar esta alternativa. Brasil se quedó como la única opción en donde ejercer el idioma.

Buscando ejercitar su portugués, conoce una empresa que lanza cursos de idiomas por internet. Lo paga y asiste (600 pesos las seis semanas, Óscar trabajaba como profesor de inglés en una escuela privada desde tercer semestre). Su profesora es una catedrática nativa del portugués, proveniente de Sao Paulo. Él sabía que quería ir a Brasil, pero no a dónde. Ella es quien le comienza a hablar de la Universidad de Sao Paulo, por la calidad y prestigio. La mamá de esta profesora era la entonces coordinadora de la Facultad de Arquitectura del plantel.

A partir de entonces investiga las referencias dada por su profesora: *youtube* e internet son sus principales fuentes de información. Adicionalmente, Óscar configura una red de contactos relacionados con la movilidad internacional. Su primer contacto se lo presentó uno de sus profesores de la carrera (alguien que lo había realizado en Argentina). A su vez, ella lo contacta con alguien más que fue a Ecuador y él con alguien más de Brasil.

El conocimiento acumulado, las historias personales y los detalles sobre los lugares y la sede otorgados por alguien que vivió el intercambio académico en el mismo país que Óscar desea, lo convencen del plantel: “Si voy de la mejor universidad de México, quiero ir a la mejor universidad de Brasil, y si es la de Sao Paulo, allá me voy a ir”. Adicional a esto, otras referencias afianzan su interés por el país: telenovelas, documentales e información que continuó buscando en internet.

Cuando hace su solicitud formal de movilidad, el certificado de inglés que tenía (el cual había conseguido por su tránsito en escuelas privadas) no era del tipo solicitado por el programa de movilidad, por lo cual descarta las opciones en países angloparlantes y se queda sólo con dos referencias de intercambio, ambas universidades en Brasil. Sus pretensiones, sin embargo, consideraban con seriedad solamente Sao Paulo, ninguna otra opción le obsesionaba como esa.

Óscar realiza movilidad internacional a su primera opción entre las solicitadas, por lo que a sus 21 años permanece durante un semestre en Sao Paulo. Quien lo recibe en el país y le ayuda a conseguir un lugar en donde alojarse es la profesora en el curso de portugués que lo convenció de ir a esa universidad. Óscar queda tan marcado por esta oportunidad de estudio que, a su regreso, solicita una nueva beca de movilidad, esta vez bajo el programa de Capacitación en Métodos de Investigación (apoyado económicamente por su abuela, la amiga que lo invitó como oyente a la primera clase de portugués en FES Aragón y otras amistades conocidas en Brasil), el cual realiza a la misma Universidad y al mismo departamento, tan sólo un año después.

Ximena, la aspiración construida con pares

Ximena adquirió la responsabilidad y la oportunidad que su madre no tuvo cuando estuvo en la universidad. Proveniente de una familia divorciada, Ximena creció con su madre y la familia de ésta.

En algún momento de su vida, la madre se matriculó en Contaduría en la UNAM, en Ciudad Universitaria, pero por diversas circunstancias se vio en la necesidad de abandonar sus estudios. Tanto la madre como los abuelos son comerciante en el municipio de Nezahualcóyotl, en donde habitan.

Durante su infancia, Ximena vive con las referencias que su madre hace sobre no haber podido concluir la carrera, algo que de alguna manera pone tempranamente los estudios universitarios en su horizonte. Aun así, pasaría por varias y cambiantes condiciones hasta lograrlo. Ximena estudia el preescolar y la primaria en una escuela privada local y lo hace principalmente porque su periodo de ingreso coincide con la apertura de una nueva escuela de la cual una amiga del abuelo es dueña. Esta primera oportunidad la hace adquirir conocimientos iniciales en inglés.

Sin embargo, las condiciones económicas de su madre dificultan si continuación en el circuito privado, por lo que ingresaría a la secundaria en una escuela pública, también cercana a su casa. Buscan las mejores opciones para estudiar la secundaria en estas nuevas condiciones económicas y el gasto liberado (el que representa ingresar a una escuela pública) le permite a la familia gastarlo en cursos de inglés, los cuales siguen siendo prioridad en su formación.

Cuando llega el momento, el tránsito a la preparatoria la hace valorar tanto las condiciones de estudio como las condiciones económicas familiares, por lo que opta por alternativas asociadas al sistema UNAM. Se queda en su segunda opción, la cual es la más cercana a su domicilio: CCH Oriente. El tránsito durante este periodo, sin embargo, no es sencillo. Reprueba un par de materias, por lo cual concluye el bachillerato en 4 años y no en 3 como es previsto. Hace su solicitud para ingresar a Relaciones Internacionales, aunque no tiene claridad de dónde proviene esta inclinación.

El retraso en sus materias impacta el pase reglamentado, por lo cual se esfuma la posibilidad de estudiarla en Ciudad Universitaria, sin embargo, la asignan a otro plantel que la oferta. Es en medio de estos eventos que FES Aragón aparece en el horizonte de oportunidad inadvertidamente, a pesar de que ya conocía la facultad por una feria de carreras organizada mientras ella cursaba el bachillerato.

Al ingresar a la UNAM, recibe un curso introductorio a la carrera y a los servicios de la facultad, entre los cuales estaba la movilidad internacional, pero en ese momento no tiene relevancia para ella. Posteriormente, a la mitad de su carrera, toma un horario de clases que la hace pasar mucho tiempo en la facultad, tomando clases adicionales además de idiomas, por lo que además tiene horas muertas entre sus clases.⁸³ Ximena busca ocupar activamente este tiempo entre sus tareas escolares y pasar

⁸³ Algo común en las sedes descentralizadas de la UNAM es que la mayoría de sus profesores no tienen planta, sino que son contratados bajo el esquema que los sujeta a recontractaciones y son contratados por materia. La precariedad que eso significa vuelve imposible que sea su único trabajo, por lo cual se vuelven profesores en

tiempo con sus amigas. En este proceso, algunas relaciones toman relevancia con miras a la movilidad.

Una maestra de inglés dentro de su carrera, catalogada como la más exigente por ella misma, con la cual encuentra mucha correspondencia y entabla vínculos, le aconseja conocer los programas de movilidad internacional ofertados por la institución.

La segunda es su amiga cercana, la cual pertenece a otro pequeño grupo de amigos entre los cuales destacan ex becarios de movilidad internacional. Este es tema de conversación habitual y, después, un punto de acceso a conocimiento reservado de sus experiencias aspirando, concursando y llevando a cabo actividades durante el intercambio. Como el semestre es largo en actividades escolares, tienen tiempo suficiente para investigar más sobre los programas de movilidad, los destinos educativos y conocer a más personas de su carrera que hubieran hecho intercambio (Relaciones Internacionales es la carrera dentro de la FES Aragón que contribuye en mayor medida con becarios de movilidad internacional).

Curiosamente, el quinto semestre es también el momento en el cual ellas son elegibles para la realización de la movilidad, pues cumplen con el requisito del porcentaje de créditos marcado por su plan de estudios. Por esta razón, aplican varios compañeros simultáneamente, por lo que obtienen apoyo en trámites y estímulos por franquear los mismos procesos.

La amiga cercana sigue siendo el principal punto de acceso a información. Esto las lleva no sólo a conocer los procedimientos y las experiencias en forma conjunta, sino llevar un proceso de acompañamiento puntual, primero con sus amigos ex becarios, pero también entre ellas. Su principal proyecto yendo de movilidad internacional, dice, es conocer personas en esas otras latitudes y asume como lema algo que repite en su narrativa y que retoma de uno de sus profesores: se prepara para poder moverse si algo no le satisface o le sale bien (personal o laboralmente) y puedan adaptarse a otros lugares y condiciones.

Sus opciones están tejidas por las experiencias de sus amigos, por lo que sus primeros destinos educativos están en Europa (especialmente Inglaterra), pero entre sus opciones se encuentran también un par de países asiáticos, con los cuales tiene interés principalmente por la atracción que siente por su cultura.

otras instituciones o tienen trabajos complementarios. Esta razón, aunada a otras como la organización de cupos y espacios, llevan a que los horarios sean dispersos, a veces incluso poco coordinados en diversas carreras. El resultado para los estudiantes es la selección de horarios con tiempos muertos, con dificultades para organizar sus clases con horarios de idiomas y actividades extracurriculares.

Es desde el CCH cuando comencé a interesarme en esta cultura pop coreana y empezó a crecer ese sentimiento de en algún día poder conocer Corea. En ese momento también me puse a estudiar coreano por un año, aunque luego lo dejé porque fue cuando tuve problemas con mis materias (...). Después supe que la competencia era muy fuerte en países hispanohablantes (...), esa fue la razón por la que mis opciones fueron países que hablaran inglés y pensé, ok, por si acaso, vámonos a países que ni siquiera hablen inglés, pero me acepten con ese idioma (...). Vamos a ponernos el reto: no te vayas sólo a un país donde hablen inglés, vete a un país en donde no sepan inglés y probablemente no sepan ni español. Tus clases las tomarás en inglés, pero tu vida diaria será un caos (Entrevista Ximena, Relaciones Internacionales, Corea del Sur).

Ximena hace movilidad internacional a la Universidad de Keimyung, en Corea del sur, mientras ella tiene 22 años. Hace el viaje y vive con la misma amiga con la cual hizo todo el proceso de solicitud de la movilidad, a pesar de que habían solicitado diferentes universidades. Su madre es, según sus palabras, la persona que jugó el papel más importante para buscar la movilidad, una forma compensatoria de realizar lo que ella no había podido en su estancia universitaria.

Al volver del intercambio, se enrola como parte de una compañía que tiene por dueño a un empresario coreano, razón por la cual su estancia jugó un papel fundamental para conseguir el puesto de trabajo. Menciona que se siente preparada para cualquier cambio imprevisto sobre su trabajo, el estado en donde vive o inclusive el país, que es una de las principales consecuencias del intercambio.

La Oficina de Intercambio Académico

Dentro de las tareas relacionadas con la promoción de la movilidad académica, cada facultad tiene representantes que tienen trato directo con los estudiantes. El proceso formal de gestión y postulación de estudiantes para las diversas convocatorias de movilidad se ve complementado con otras formas de apoyo desde la oficina encargada de ese rol. Siguiendo los casos expuestos en este sub-apartado y en los anteriores, fueron tres las principales tareas en las que participó la Oficina de Intercambio Académica.

Para el caso de Aida, quien no tenía antecedentes en movilidad y desconocía todos los procesos que implicaba, la Oficina de Intercambio Académico dio un proceso de seguimiento personalizado. Cuando supo de la existencia de esta convocatoria, estaba por cerrar, por lo que tuvo que decidir la postulación y los posibles países de destino en un solo día. Mientras eso sucedía, el punto central en este proceso fue el llenado de la solicitud y la entrega de la documentación. Es el acompañamiento que hace la oficina, lo que habilita a Aida para participar en un periodo de tiempo tan corto, aunque la decisión de los lugares y las materias corrió completamente por cuenta de la aspirante.

Para el caso de Enrique y Darío, ambos tenían intereses anteriores al proceso universitario para hacer movilidad internacional, tenían amplios repertorios de posibilidades sin haber configurado aún intereses muy específicos. Ambos llegaban con una formación en un segundo idioma. El papel de apoyo de la oficina para estos casos fue que valoraran la pertinencia de sus opciones a la luz de la competencia por esos lugares. Las recomendaciones que hizo el personal de la oficina sobre países que tienen baja concurrencia de demanda, fueron a final de cuentas, los lugares a los cuales terminaron por ser sus destinos: Sudáfrica y Líbano, respectivamente.

Para los casos en los cuales la aspiración y el conocimiento de causa está muy desarrollado, la labor de gestión de oportunidades relacionadas a la movilidad toma otra tesitura. Al provenir de entornos familiarizados con estas prácticas o bien, con planes relativamente acabados de lo que desean con la movilidad o de sus destinos educativos, lo que se busca es encausar sus pretensiones dentro de los lineamientos del programa. Ese fue el caso, por ejemplo, de Magali, Elías y Karla, a los cuales les ofrecieron ayuda principalmente sobre lo procedimental y para el periodo de la preparación del intercambio.

Como es posible ver, hay perfiles muy variados entre los solicitantes de movilidad internacional, lo que genera un ambiente propicio para flexibilizar las tareas de una oficina encargada de la promoción de esta práctica. Mientras que en algunos casos el conocimiento y la toma de decisiones son claras, el papel jugado por la oficina es sólo de la instancia de postulación; por el contrario, con aquellos perfiles desprovistos de este conocimiento, se lleva a cabo un seguimiento personalizado que pudiera preverle de información y alternativas de decisión que, a final de cuentas, terminan siendo parte del acervo que los estudiantes movilizan para continuar en sus propios procesos decisionales.

Adicionalmente a estas consideraciones, debe destacarse que esta instancia también funge como una intermediación entre la información y la comunidad académica en un formato masivo. Por ejemplo, suele acostumbrarse a mostrar los lineamientos generales durante las jornadas de inducción con estudiantes de primer ingreso, para que sepan que existe este recurso para la comunidad universitaria, aun cuando sea este apenas un contacto preliminar y superficial a los servicios de la institución.

De la misma manera, periódicamente se organizan eventos en los cuales ex becarios hablan de su experiencia personal en la movilidad, su proceso personal de postulación y su vida después del intercambio, buscando generar redes de apoyo y motivación que desencadenen en conocimiento e intereses de otros estudiantes por la práctica y los destinos educativos con los cuales la UNAM tiene convenio.

Los antecedentes de movilidad y las redes de apoyo

Con base en el supuesto de que el conocimiento en torno a lo internacional sirve como punto de contacto, para generar predisposición e influye en la construcción de aspiración (delineando las posibilidades de acceso a este recurso) se buscó explorar la relación entre la manera en que se sabía que se podía ser becario de movilidad internacional y las implicaciones que eso tiene para el proyecto y el despliegue de la movilidad. Los casos presentados muestran que el conocimiento puede provenir de diversos orígenes y puede tener un margen de influencia variado.

Sobre los casos presentados, debe destacarse que no tienen antecedentes familiares sobre prácticas relacionadas con viajes de tipo turístico o de estudio al extranjero (como en el caso de Óscar y Jaime) y tampoco participan en prácticas asociadas con lo que en la literatura se han denominado *capitales internacionales* (con todas sus variantes, como transnacional, biográfico viajero, etc., los cuales sí se asociarían por ejemplo con el caso de Magali y Karla). Sus casos, por el contrario, desarrollan habilitaciones a lo largo del curso de vida (Carson, 2013) por la acumulación de eventos vitales (Lörz, Netz y Quast, 2010), los cuales se expresan a través de relaciones sociales, objetivas y circunscritas geográfica e históricamente (Simon y Ainsworth, 2012), o bien a través de la mediación institucional de actores con funciones estratégicas (Witenstein y Hastings, 2018).

Pero hay otras prácticas que no necesitan de un profundo conocimiento de causa para motivar su realización, algunas de las cuales pueden tener carácter compensatorio de las carencias de los propios padres. Entre ellos está el impulso por el aprendizaje de los idiomas en un circuito de educación privada, con cursos especiales en inglés o prácticas encaminadas a su mejoramiento. Ese es el caso, por ejemplo, de llevar al extremo la presunción familiar de “los lugares que ofrezcan valores”, expuesto por la familia de Jaime, que los llevó a considerar una deuda de 18 meses para que Jaime hiciera una estancia de apenas dos semanas en dos ciudades europeas cuando apenas estaba por transitar al bachillerato.

Por otro lado, el diseño institucional puede promover este tipo de prácticas tempranamente, sin que eso limite su distribución socialmente condicionada en grupos sociales (Findlay et al, 2011; Vögthe, 2019). Es el caso de Óscar, que fue cobijado por un programa institucional que compensaba a estudiantes que hubieran sido favorecidos con el aprendizaje de idiomas, para fortalecer sus habilidades con un curso intensivo en una sede extranjera bajo los principios de competencia, en donde los mejores desempeñados, eran también los beneficiarios. En la narrativa de Óscar destaca la proclividad de estos recursos a ser endogámicos, potencializando habilidades lingüísticas en casos que de por sí han sido particularmente privilegiados al adquirirlos tempranamente en sus vidas.

Otro de los factores a considerar es que dadas estas condiciones previas de movilidad internacional en una modalidad que, si bien se fija en el aprendizaje escolar como punto central de su justificación, se encuentran reductos para motivar otro tipo de prácticas distintas a las académicas, como fue señalado por Ariño, Soler y Llopis (2019) para el caso de Erasmus. Ese fue el caso de Jaime y Óscar que, pese a hacer un intercambio a temprana edad con fines académicos, las actividades de inmersión cultural y posibilidades turísticas les dieron una entrada particular a la experiencia de estudiar en el extranjero, que buscaron replicar desde el inicio de su vida universitaria y para lo cual acumularon información de procesos, alternativas institucionales y planes a seguir.

Además de la proclividad temprana a conocer que existían oportunidades institucionales de estos viajes, sus primeras experiencias detonaron intereses por expandir su repertorio de conocimiento en torno a lugares, espacios y posibles destinos que pudieran acoger su interés. Si bien, las latitudes pueden ser variables, la tendencia a afianzar atracción por países potencialmente interesantes por sus atractivos culturales y turísticos, permiten pensar la experiencia de la movilidad internacional con mayor apertura que la estrictamente académica. Este punto abre una discusión presente también en el estado de la cuestión, respecto de qué países suelen ser principales receptores de estudiantes internacionales (King, Findlay y Ahrens, 2010).

Otra de las dimensiones consideradas fue la construcción de redes de conocimiento que llevasen a la movilidad internacional. La creación de grupos y redes, como lo mostraron estos casos en particular, tienden a organizarse bajo principios socialmente delimitados (Brooks y Waters, 2010; Carlson, 2013). Para el caso de Ximena, el aprendizaje entre pares posibilitó no sólo un ambiente de seguridad en donde los circuitos de solicitud y la información disponible era difundida entre grupos con intereses similares, sino una reciprocidad que fomenta inquietudes capaces de ser canalizadas desde una sensibilidad propia de la disciplina académica estudiada.

Para el caso de Óscar, de forma similar, encuentra un nicho en personas afines a su disciplina académica que, posteriormente, en un proceso de refinamiento, se vuelve una red en torno al país que le interesa visitar. Si bien, el conocimiento puede ser apenas una provocación a continuar su búsqueda y alimentar sus deseos, los de este caso terminan siendo apoyos que sostienen prácticas cotidianas medulares, tanto en el proceso de definición de la universidad receptora, como en el caso de la búsqueda de alojamiento y el despliegue de un tipo de estancia en la movilidad que prioriza las relaciones sociales.

Finalmente, cabe decirse que la estructura institucional está compuesta por puestos estratégicos que tienen la capacidad de intervención con mucha flexibilidad previendo la diversidad de perfiles

atendidos. En ese sentido, los procesos de habilitación desde la Oficina de Intercambio Académico favorecen a los casos en los cuales el conocimiento de la movilidad internacional, los procedimientos y las implicaciones es limitado, por lo que juegan un papel compensatorio que termina mitigando las posibles desigualdades que se podrían acarrear en la práctica.

En términos teóricos, se ha mencionado ya que la investigación empírica resalta el papel que tienen ciertos personajes ubicados en espacios estratégicos dentro del entramado institucional, con lo cual logra imprimirse un sello acerca de cómo la institución puede responder a estos escenarios (Witenstein y Hastings, 2018). Pero también, se ha resaltado que las redes de apoyo (incluyendo las institucionales) generan espacios de intercambio de información con las cuales pueden completarse ciclos de reproducción (Brooks y Waters, 2010).

En el mismo sentido, tienen una lectura del proceso de decisión desde la mirada institucional, por lo que ayuda a percibir las áreas de oportunidad para ciertos perfiles de estudiantes que son capaces de tomar decisiones arriesgadas con el respaldo institucional de la información dada. Este fue el caso de dos de los entrevistados (Enrique y Darío), quienes pusieron universidades con un número muy bajo de solicitantes en la facultad, pero también en la UNAM, con convenios acordados recientemente y con los cuales aumentaban sus probabilidades de asignación.

Es el caso también de Óscar y Magali, quienes se acercan buscando orientación de las previsiones que deberían tener para obtener mayores probabilidades de ser elegidos y a través de la cual realizan meticulosos planes para ir cubriendo requisitos en idiomas, investigando destinos y posibilitando la elaboración de un proyecto de movilidad.

Estos apuntes en torno a la Oficina de Intercambio en la entidad académica estudiada permiten extender el carácter de esta labor: no sólo sus funciones permanecen flexibles frente a los diversos perfiles que atiende, sino que juega distintos roles de acuerdo al momento específico en la cual intervenga. Representa, por lo tanto, una alternativa de compensación para algunos casos, una ventana de información para otros y, frente a escenarios más tradicionales, un espacio de procesamiento de solicitudes ¿cuánto tiene que ver con la lógica particular de la UNAM frente a la internacionalización y cuánto con la lógica específica de la FES Aragón? De no haber sido planificada ¿qué consecuencias tiene para la participación y la diversificación de perfiles dentro de la entidad? Estas preguntas no son atendibles en este momento de la investigación, pero son por demás importantes.

Existe sin embargo algunos elementos contrafácticos en donde las condiciones institucionales son las que generan obstáculos para acceder a este recurso y que en el campo de estudio ha sido expresado como uno de los factores por los cuales los estudiantes desestiman participar en estos programas

(Stroud, 2010). Sobresale entre ellos el reconocimiento de determinado tipo de certificación de idioma que descartó la posibilidad de aquellos casos que habían certificado su lengua extranjera a través de instituciones de educación privada, sin que les fuera reconocida equivalente y perdiendo la posibilidad de competir con esa ventaja (que es el caso de Jaime, Óscar y Magali).

El segundo de estos casos proviene de la experiencia de Jaime y el tema de la revalidación de las materias, el cual tuvo serias dificultades para hacer converger sus materias con las de otras instituciones extranjeras y que escapaba de sus responsabilidades. El programa de movilidad internacional prevé la revalidación de las materias tomadas en el extranjero en razón de la similitud de sus contenidos con aquellas que cursaría en el mismo periodo de quedarse en la facultad de origen, por lo cual este requisito impone limitaciones de dos tipos: reduciendo el número de países y universidades al cual se pudiera considerar su realización, así como con respecto de los conocimientos derivados de cursos regulares tomados como parte de su carga normal y no así, como cursos adicionales durante su estancia, incapaces de ser revalidados.⁸⁴

El tercero de estos elementos proviene de las dificultades asociadas a otras instancias de la estructura institucional que pudieran entorpecer el proceso. Naturalmente, los miembros de la Oficina de Intercambio Académico, órgano encargado de la promoción de la movilidad, están sensibilizados con la práctica y sus implicaciones, pero no es así necesariamente para el resto de las estructuras implicadas en la organización académica. Hay un par de ejemplos de ello.

El caso de Alfonso muestra que, al pertenecer a una carrera que contribuye poco a la movilidad internacional y al realizarlo en un momento en donde el programa de movilidad está en proceso de consolidación, encuentra poco apoyo desde su carrera para la realización de la solicitud: “Cuando iba a solicitar mi intercambio, había algunos trámites que no sabían precisamente cómo realizarse, porque era algo que no se hacía comúnmente en el departamento (...). No había protocolos a seguir.” Adicional a esto, su plan de estudios tampoco orienta a hacer movilidad internacional, era más bien una alternativa promovida por los profesores, quienes buscaban movilizar los intereses de los alumnos.

⁸⁴ Existe un caso paradigmático que emerge del trabajo de campo y que, sin embargo, no puede ser confirmado y analizado. Considerando la limitación expuesta, una de las ingenierías impartidas en la FES Aragón había comenzado un procedimiento de modificación del plan de estudios para poder incluir entre sus materias, una que llevara por título *Movilidad internacional*, la cual tuviera flexibilidad en sus contenidos para que pudiera ser equivalente a cualquier materia deseada en una institución extranjera. De consolidarse, no sólo se abriría a la posibilidad de considerar métodos alternativos para simplificar los procesos de solicitud de movilidad internacional en términos de revalidación de materias, sino también sobre la modificación de los propios planes de estudio y la perspectiva que las carreras hacen sobre lo internacional para adaptarse a la posibilidad de que sus alumnos cursen materias fuera del plantel.

Fue con este trabajo de los profesores que quizá nos acercábamos un poquito más, pero meramente en el plan de estudios creo que no (...). Presentar esta posibilidad de tener un intercambio fuera de México, no estaba ahí, no estaba en nuestro plan de estudio, no estaba en nuestras prácticas constantes. No había nadie que nos hablara de movilidad internacional (Entrevista Alfonso, Sociología, Brasil).

El segundo ejemplo es el de Aida, para la cual la habilitación institucional se vuelve crucial para su posibilidad de solicitud de movilidad, motivada desde la oficina encargada de gestionar y promover la movilidad internacional. Sin embargo, menciona también que otras esferas institucionales relacionadas con la carrera que estudia, incurren en prácticas de discriminación por su origen étnico y social, expresadas en comentarios sobre la pertinencia de su solicitud dado su perfil y la probabilidad de logro que pudiera alcanzar. Este hecho sucede antes de que se le notificara que fue seleccionada para la realización de la movilidad internacional.

Estos relatos abren la posibilidad de estudio en otra dimensión de interés. Si hasta ahora las habilitaciones habían ocupado un lugar importante, aquellas prácticas que no encajan con el significado típico de “constreñimientos estructurales”, pero que pueden ser asociadas a formas de discriminación sucedidas al interior de la institución que pueden limitar el acceso a estas alternativas de estudio. Este apunte abriría la discusión de poblaciones sub-representadas como personas indígenas y afromexicanas (no sólo en la movilidad internacional, sino dentro de la propia universidad), los procesos de acompañamiento para personas con menores probabilidades de participación (como personas en situación de discapacidad) y personas provenientes de orígenes sociales más desfavorecidos.

4.5 Volverse móvil: las maneras de realizar la movilidad internacional

Hasta ahora se han tocado diversas aristas de la cuestión sobre cómo una persona desarrolla intereses y llega a ser un estudiante móvil a través de un programa institucional que implica estudios en el extranjero. Sin embargo, los cursos de vida (unidades irrepetibles que, sin embargo, han sido analizadas a través de sus patrones, además de contingencias) contienen otros factores importantes capaces de abonar explicativamente al problema.

Durante el proceso de entrevista, surgieron una serie de temas y un conjunto de información no prevista para el diseño de la investigación, pero su relevancia permite que sea recuperada para analizarla como un aporte adicional de este documento. En este sub-apartado se da cuenta de tres dimensiones imbricadas en el proceso de aspiración y realización de una movilidad internacional, las cuales fungen como factores distintivos en los casos analizados.

Se pretende dar cuenta de las diferentes maneras en que tres elementos del curso de vida participan en el acceso al recurso, rechazando así la idea de la homogeneidad por origen social, etapas de los ciclos o condiciones causales directas. Estos elementos son los proyectos de movilidad relacionados con la aspiración, el proyecto de movilidad al momento del despliegue de la movilidad y un conjunto de prácticas incidentales posibles por el viaje.

¿Por qué se van los que se van? ¿Cuáles son las expectativas preliminares de alguien que aspiró a realizar un intercambio académico? Estas preguntas son el centro de las preocupaciones teóricas acerca de las motivaciones que llevan a ciertos estudiantes a valorar y desear ciertas prácticas, las cuales pueden ser tan variadas como estudiantes en esta condición. En la investigación empírica se ha enfatizado en las motivaciones como los factores determinantes, enlazando causalmente éstas con el acceso a los recursos; otra de las estrategias empleadas metodológicamente fue construir artificialmente un conjunto de factores que dan mayores probabilidades a alguien de tomar esta decisión, como producto de una evaluación de carácter racional entre sus objetivos individuales y los medios dispuestos para lograrlos.

Lo que se busca en este documento es una alternativa a estas dos estrategias, extrayendo de las narrativas los elementos que informan y construyen un proyecto de movilidad, como una forma de expresión de la agencia frente a las posibilidades estructurales. Es claro que no en todos los casos habían sido fijados intereses en torno a la movilidad sino hasta que se concursa, pero ese universo disperso de ideas y expectativa a su intercambio son un punto de entrada a lo que los estudiantes conciben como deseable de su trayectoria universitaria. Por lo tanto, aun incompleto, subyacente e inadvertido, ciertos rasgos e ideas construyen un escenario posible: un imaginario en torno a la movilidad (relacionado con un imaginario geográfico).

¿Cómo ese proyecto preliminar, ideas e impresiones de esta práctica, informan maneras de realizar el intercambio? ¿A qué aspectos de la vida se le da prioridad en el momento en que se realiza una movilidad internacional? ¿Qué factores de la trayectoria social informan este proceso?

Estas preguntas componen las preocupaciones de la segunda dimensión: la manera en que el proyecto de movilidad se cristaliza en prácticas y que es tan vasto que articula tanto los fines de la movilidad en lo académico, como todo aquello resultante de la puesta en práctica, a veces relacionada con la cotidiana cuestión de *estar siendo móvil*.

Finalmente, se intenta dar una panorámica general de algunos hechos que van más allá del intercambio y que suceden en el marco de tiempo en que se despliega este proceso. Para ello se hacen

algunas menciones respecto de eventos sucedidos en este tiempo: el turismo académico, las relaciones sentimentales, entre otros.

¿Por qué se van los que van y qué tipo de estancia realizan?

Los estudios sobre las motivaciones en torno a los estudios en el extranjero son extensos (Findlay et al, 2011; Gerhards y Hans, 2013; López 2015; Netz y Finger, 2015; López, 2020). Sin embargo, en algunos de los casos se busca explicar, por medio de modelos estadísticos, las probabilidades de realizar este tipo de modalidad de estudio de acuerdo a ciertos intereses construidos de antemano como factores causales, los cuales terminan justificando la decisión.

La perspectiva procesual de esta investigación, la cual retomó elementos de otros estudios similares (Carlson 2013; López, 2015) permite una forma alternativa de analizarlas: al estar concatenadas a diferentes momentos temporales y superpuestas en ámbitos de desarrollo, las trayectorias configuran un conjunto de ideas, percepciones y expectativas, a veces no completamente conscientes ni totalmente desarrolladas, en torno a lo que podría ser estudiar en el extranjero. Este universo de ideas que giran en torno a una práctica, delinea un proyecto preliminar de la movilidad en donde el eje que la orienta es la aspiración.

A través de la configuración de múltiples factores, es posible que se tengan más o menos intereses y expectativas, así como un repertorio de información diferenciado. Sin embargo, el avance en el tiempo a través de las alternativas tejidas con los recursos y las condiciones de la familia de origen, permiten obtener y acumular ventajas o desventajas frente a las oportunidades exclusivas de educación, como es el caso de la movilidad internacional.

El origen social marcado por la exposición a lo internacional, por lo tanto, puede ser un marcador de la acumulación de estas ventajas a la construcción de expectativas para estudiar fuera del país. Ese es el caso de Magali quien, al tener antecedentes directos de movilidad estudiantil en su familia a través de su hermana, desarrolla una atracción por lo que significa un viaje como estudiante. Adicionalmente, la escuela privada desde el nivel preescolar, con principios orientados a la cultura francesa, fue otro de los factores de exposición que pusieron en su imaginario el país que sería su destino.

Estas primeras exposiciones, menciona Magali, configuran apenas un “deseo” de estudiar en el extranjero, algo improbable pero que le permite hacer una versión idealizada del intercambio: viajar, conocer otros lugares y otras personas, como había hecho su hermana.

Cuadro 8. Características de Movilidad Estudiantil Internacional									
Caso	País	Universidad	Idioma de cursos	Actividades académicas extracurriculares	Inmersión cultural	Actividades sociales	Turismo fuera del país	Apoyo económico familiar en intercambio	Tipo de intercambio
Aida	Argentina	Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca)	Español	No	No	No	Sí, incidental	No + ahorros propios	Académico
Magali	Francia	Université Vincennes-Saint-Denis. París 8	Francés	Sí	Sí	Sí	Sí, planificado e incidental	Sí + ahorros propios	Académico + Inmersión + Viajero + Sociales
Darío	Líbano	The Holy Spirit University of Kaslik	Inglés	No	Sí	Sí	Sí, planificado e incidental	Sí	Viajero + Inmersión + Sociales
Elías	España	Universidad Politécnica de Madrid	Español	No	No	Sí	Sí, incidental	Sí + ahorros propios	Sociales + Viajero
Jaime	Perú	Universidad Nacional de San Marcos	Español	-	-	-	Sí, planificado	-	Viajero
Ximena	Corea del Sur	Keimyung University	Inglés	No	No	No	Sí, ajuste de expectativas	Sí	Académico
Alfonso	Brasil	Universidad de Sao Paulo	Portugués	Sí	Sí	Sí	Sí, incidental	Sí + otro tipo de apoyos	Académico + Inmersión + Viajero + Sociales
Enrique	Sudáfrica	University of the Witwatersrand	Inglés	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Inmersión + Sociales
Óscar	Brasil	Universidad de Sao Paulo	Portugués	Sí	No	Sí	No	Sí	Académico + Sociales
Karla	Corea del Sur	Keimyung University	Inglés	Sí	Sí	No	Sí, ajuste de expectativas	Sí	Inmersión + Académico

Fuente: elaboración propia con base en información de las entrevistas

Lo destacable es que esto sucede cuando ella tiene 15 años. De su trayectoria académica extrae ciertos intereses en lo internacional que la llevan a estudiar Relaciones Internacionales: gusto por la historia, la cultura y conocer de ello a través de los viajes que hace dentro del país con su familia. La universidad presta una posibilidad para escalar estos intereses, esta vez desde su disciplina, pero con extensión al resto de esferas de su vida personal, para lo cual cita a su asesor de tesis en el momento en que éste fue su profesor en la carrera:

(...) nos comentó que teníamos que estudiar y tratar de adquirir todos los conocimientos posibles, pero no como esponjas, sino *concientizarlos*. Y sobre todo que teníamos que tratar de explorar el mundo, porque a final de cuentas el mundo es como nuestra materia prima y si no lo conocíamos, si no lo entendíamos, era como ejercer una carrera en automático, sin saber qué estabas haciendo, sin entender por qué lo estabas haciendo, sin entender por qué te gustaba la política y por qué te interesaba que hubiera buenas relaciones entre gobiernos (...) (Entrevista Magali, Relaciones Internacionales, Francia).

“Concientizar”, como menciona Magali, forma parte de un conjunto de significados puestos en torno a sus deseos personales y su trayectoria académica. No es extraño que además de esta referencia a la importancia del conocimiento sobre el mundo y su funcionamiento, sea complementado por aseveraciones a tener independencia, crecer personalmente conociendo otras culturas y valerse por sí misma. Magali es uno de los casos que tiene un proyecto de movilidad muy temprano en su vida y que, llegada la universidad, planifica sus decisiones y sus habilidades para competir por ese lugar (certifica idiomas, conoce los lugares, busca especializarse en ciertos campos de su carrera y desarrolla un proyecto de tesis acorde a la probable región de destino). Por decirlo de alguna manera, el proyecto de Magali estaba bien definido en cuanto a sus componentes esenciales.

Otra versión de un plan temprano es el de Karla, quien a través de las referencias académicas obtenidas por a través de su tía y del trabajo con diplomáticos de su madre, desarrolla aspiraciones tempranas a salir del país. Pero contrario a Magali, no desarrolla intenciones particulares sobre sus razones, sino de los posibles destinos. Visitar Gran Bretaña o Australia son los dos objetivos de su plan académico, motivada principalmente por el prestigio de sus instituciones educativas, pero no piensa que sea una posibilidad hacerlo desde la Sociología, que es la carrera que estudia.

Por el contrario, la movilidad es sólo uno de los elementos dentro de un proyecto académico de largo aliento, el cual contiene también alcanzar un nivel académico de posgrado. Por lo tanto, Karla considera preliminarmente que sería mejor oportunidad realizar esta movilidad en otro grado académico. Pero participar en un congreso internacional la lleva a replantear su proyecto. Toma la opción de la movilidad en licenciatura, realizándola en su último semestre lectivo en la FES Aragón.

Para ambos casos, la movilidad forma parte de un proyecto de mayor alcance, que ellas verbalizan como un tipo de “crecimiento personal”, en el cual la movilidad es una de sus múltiples aspiraciones.

Siguiendo la lógica de la movilidad imbricada en un proyecto personal, se presenta el caso de Darío. Para él, la motivación temprana no proviene por elementos de su origen social, sino por la exposición a productos mediáticos provenientes de internet y documentales. Su repertorio de lugares, fenómenos y países está alimentado por las diversas variantes culturales. A pesar de ello, su destino de movilidad (Líbano) no figuraba entre sus opciones. Sus expectativas sobre el intercambio académico se encontraban en realizar estudios en una universidad prestigiosa (que pudiera fungir como carta de presentación laboral), practicar su inglés y, posteriormente, las atracciones culturales y turísticas.

Como fue mencionado anteriormente, el país de destino fue una de las recomendaciones hechas por la Oficina de Intercambio Académico, pero no haber tenido una inquietud personal en torno al país, éste hubiera pasado desapercibido. La inquietud por la cual Líbano despertó interés en Darío fue un tema personal: conocer cómo tratan el tema de la comunidad LGBT+ (a la que él pertenece) en Medio Oriente:

(...) ya es Medio Oriente, más alejado, una cuestión completamente diferente ¿Cómo será la cuestión periodística allá? Era mi tirada (...), pensaba que debía ser interesante esa cuestión allá (...). La segunda razón es que a mí me interesaba mucho ver esa parte de cómo era la homosexualidad allá, realmente era como ese instinto, a lo mejor periodístico (...). Tú ves lo que pasan en las noticias, que tiran a la gente de los techos, los apedrean... mil cosas (...). Después me puse a investigar y me di cuenta que era el país considerado más abierto en cuanto a países árabes con ese tipo de temas. Fue un motivo de peso para que eligiera ese país (...), más fuerte que por cuestiones académicas (Entrevista Darío, Comunicación y Periodismo, Líbano).

Darío expresa que la región es conocida por la severidad de los castigos impuestos injustamente a la comunidad, incluyendo el conjunto de atavismos que impiden expresar con libertad su identidad de género.⁸⁵ Su primera inquietud fue entonces desarrollar formación académica en fotoperiodismo desde este tema, la cual, a su arribo, lamentablemente no le fue posible desarrollar.⁸⁶

⁸⁵ Las expresiones usadas aquí en términos de “deseo” y “proyectos personales”, así como de aquellos elementos que los llevan a considerar formas específicas de despliegue de la movilidad y destino, forman parte de la expresión de agencia social frente a las contingencias enfrentadas. Destaca, como se señaló anteriormente, que el carácter racional-evaluativo no es el único presente; el ámbito emocional para valorar sus destinos y sus acciones en el viaje abren una arista importante que guía sus decisiones (Burkitt, 2015). Sus experiencias previas que recogen selectivamente informan el factor proyectivo de cómo lo harían (Emirbayer y Mische, 1998). Es decir, frente a las condiciones estructurales en donde la movilidad es una alternativa, los estudiantes barajearon su individualidad en forma de preferencias alimentadas por su curso de vida.

⁸⁶ A pesar de que, por razones administrativas, no pudo tomar el curso de fotoperiodismo en el que estaba interesado, su inquietud personal en torno a la comunidad LGBT+ fue constante. Menciona, por ejemplo, la oportunidad de explorar los significados en la población local y las diversas dificultades que puede conllevar

Ahora bien, otros de los motivos planteados por los entrevistados responden a las habilitaciones que les fue posible adquirir dentro de la formación universitaria, después de haber superado las dificultades para arribar a la universidad y acreditar los niveles educativos anteriores. En estos casos el proyecto de movilidad no se desarrolla tempranamente sino hasta la transición a la licenciatura, lo cual lleva a ocupar un papel preponderante para la generación de expectativas en la carrera estudiada.

Este es el caso de Elías, el cual encuentra una segunda oportunidad de estudio después de haber abandonado sus estudios de preparatoria. Una carrera técnica y su experiencia profesional le permiten encontrar un nicho de oportunidad laboral que posteriormente se vuelve vocación. En su desarrollo, encuentra una rama de la profesión de técnico electrónico que le genera mayores expectativas profesionales, como es la domótica. No es sino hasta la aparición de esta rama de la ingeniería que estudia cuando comienza a desarrollar intereses y expectativas en torno a la movilidad internacional.

Sin embargo, su proyecto es sumamente limitado. Su pretensión original se circunscribe a llevar materias sobre el tema, descubriendo el destino más prometedor para esta alternativa: España. Con estas dos coordenadas construye su plan, busca las universidades en el país que ofertan la carrera que estudia, analiza las materias que son compatibles con su propio plan de estudios y profundiza en cómo podría ejercitar su preocupación profesional durante la estancia. No hay más atención a aspectos laterales del viaje, como el lugar de arribo o las implicaciones del viaje.

Lamentablemente, a su arribo a España tampoco logra especializarse en cursos respecto del tema, por lo que sus intereses se trasladan a otros ámbitos de su vida cotidiana en España: las materias que cursa, conocer personas del lugar y conocer turísticamente la región (menciona incluso que su relación Madrid es estrecha, pero recorre la ciudad en un día, aludiendo que es pequeña y no diferente a lo que conoce en Ciudad de México).

Otro de los casos que construye su proyecto de movilidad posterior a su ingreso a la universidad es Alfonso. Después de modificar su rumbo y por ello su proyecto universitario,⁸⁷ decide con muchos elementos que aquello a lo que quiere dedicarse es la Sociología. La sede no es de todo su agrado, sin embargo, la formación que recibe, los estímulos provenientes de sus profesores y de sus compañeros, le generan la posibilidad de ahondar en su disciplina académica al grado de encontrar en la movilidad internacional una posibilidad de crecimiento profesional.

expresarlo en una ciudad pobre, a comparación de la tolerancia soterrada de quienes viven en lugares privilegiados. En el mismo sentido, tuvo la posibilidad de conocer y documentar los intentos de resistencia cotidiana en la que *Drag Queens* buscaban abrirse espacios de expresión en Beirut.

⁸⁷ Debe recordarse que Alfonso dejó sus estudios en Genética que realizaba en la Universidad de Chapingo para migrar a la FES Aragón.

Durante este proceso, uno de sus amigos de Chapingo hace una estancia en España; igual que su entonces novia, quien realiza estudios de corta duración en España y Perú. Alfonso es espectador y acompañante de ambos procesos, por lo cual sigue de cerca las actividades que ambos realizan, participando incluso en la planeación de actividades adicionales que podrían hacer en esos países. Estos eventos ponen en su imaginario la posibilidad de llevar a cabo una movilidad propia, haciéndolo uno de sus objetivos escolares:

Considero que ponerte un objetivo es muy importante, y tener una visión clara es muy importante, porque eso te ayuda a determinar muchas acciones que quiere realizar, para diferentes temas (...). El ponerte un objetivo muy claro es importante, porque todos los días estás haciendo algo para poder alcanzarlo. No es algo que va a suceder mañana, es algo que lleva un proceso. Ayuda bastante a que tus objetivos y acciones estén cimentadas hacia algo en específico (Entrevista Alfonso, Sociología, Brasil).

La claridad de este objetivo le lleva a cursar idiomas en el centro de lenguas de la facultad, los cuales seleccionó de acuerdo a sus posibles destinos (italiano y portugués). Los cálculos que realiza respecto de sus probabilidades de éxito, lo hace considerar que la mayor competencia se encuentra en países hispanohablantes y angloparlantes, lo que es otro criterio para la definición de su proyecto. Finalmente, a pesar de tener claridad con respecto de su interés por visitar Brasil, sus planes anteriores a su arribo al país de destino son pocos. No hay planes para la forma de desplegar su intercambio (aunque eso no limita que la puesta en práctica del intercambio tome mucha importancia a su desarrollo académico), conoce sólo lo suficiente el lugar al que va y todo sucede por el marco de interpretación que hace del viaje, el cual puede ser resumido en la siguiente frase:

(...) todo lo que venga de Brasil, que venga. Quiero aprovechar todo, quiero aprender todo, ya estoy aquí. No quiero hacer la comparación de cómo es en México, no estar con ese sentimiento de comparación y con esa idea de estar cuestionando, sino más bien aprendiendo (Entrevista Alfonso, Sociología, Brasil).

Finalmente, dentro de los casos hay un par sobresalientes en los cuales no se desarrolla un proyecto anterior a la movilidad internacional, lo cual también influye la forma en que es realizado el intercambio. El primer caso es el de Aida, estudiante de Planificación y Desarrollo Agropecuario, la cual, por premura y desconocimiento, aplica en el límite del cierre de convocatoria, por lo cual no tiene claro las razones por las cuales elegir universidad o país de destino. El interés es, por sí mismo, salir del país y obtener la autonomía de su familia, por lo que su despliegue está enraizado en cursar satisfactoriamente las materias que lleva en Argentina.

El segundo caso es el de Enrique, el cual había tenido atracción por la movilidad desde la preparatoria y que ve una oportunidad real al arribar a Relaciones Internacionales. No obstante, su opción de estudio (Sudáfrica) aparece inadvertidamente desde la recomendación de la Oficina de Intercambio

Académico, cuando su interés principal estaba en algún país de Europa. Luego entonces, lejos de desarrollar un proyecto, se adapta a la oportunidad: visualizar desde la perspectiva africana su disciplina de estudio. No hay planes adicionales, no hay intereses turísticos fuera del país, no hay intenciones fuera de la disciplina estudiada, lo cual genera que su estancia esté circunscrita a destinos turísticos dentro del país y actividades académicas en torno a su disciplina académica.

El despliegue: las maneras de llevar a cabo una movilidad internacional

Los pasajes cubiertos por el análisis hasta ahora nos han mostrado la variabilidad es la constante aún en una condición en donde todos los estudiantes cumplían los requisitos dentro del programa de movilidad internacional: un programa de estudios selectivo, con recursos escasos y con métodos de selección basados en el mérito académico. La ventaja de la perspectiva basada en estudios longitudinales recae en poder captar el proceso a través del cual fue construida la aspiración, como se llevó a cabo el proceso de selección y, posteriormente, cómo se ejerció el proyecto de movilidad. Llegado este momento, por lo tanto, importa saber cómo esas trayectorias desencadenaron diversos tipos de estancias, en las cuales se cristalizaron las movilidades internacionales.

El proyecto de movilidad, así como el repertorio de habilidades y alternativas disponibles en su puesta en práctica, llevan a enfatizar distintas maneras de ser móviles en un intercambio académico (y, por lo tanto, de ejercer la agencia). Si bien el eje transversal de la estancia ocurre bajo la obligación de cubrir los cursos matriculados, un conjunto de actividades simultáneas expresa el universo de preocupaciones de aquellos que han aspirado y ahora ejercen como parte del distintivo grupo selecto de estudiantes capaces de ostentar esta libertad acotada en otro país ¿Qué hacen con esta oportunidad? ¿Cuáles son los ámbitos de su vida como estudiantes internacionales que resaltan en sus narrativas y sus circunstancias? ¿Cómo el proyecto de movilidad y el curso de vida permiten determinada forma de cristalizar sus elementos en un periodo de estancia de algunos pocos meses?

Este sub-apartado trata estas preguntas mostrando cómo las articulaciones de ciertas condiciones estructurales (las condiciones de origen y trayectorias educativas), institucionales (tránsitos al interior de la universidad) e individuales (capacidad de agencia y proyecto de movilidad) propician o constriñen el despliegue del ejercicio de la movilidad internacional.

Cada uno de los becarios de movilidad internacional había elaborado para entonces, en mayor o menor medida, una serie de expectativas en torno a su viaje. Hay tantas prácticas y despliegues de la movilidad como becarios, no obstante, lo que se busca destacar es la forma en que se articularon de acuerdo a los elementos presentes previo a adquirir la beca. Para llevar a cabo sus planes, había de

atravesar un proceso en el que priorizaran ciertas actividades por encima de otras. Esta descripción, por lo tanto, resalta los ámbitos de mayor prioridad para los casos.

En aquellos casos en donde la información preliminar de los sitios de destino era limitada, o aquellos en donde el proyecto general de la movilidad tenía pocos elementos en su construcción, el punto clave del despliegue estuvo en sus obligaciones escolares. La vida de estudiantes fungió como el criterio central de su despliegue, promoviendo estancias duraderas dentro de los campus de estudio, con arduas jornadas de trabajo escolar y creando lazos al interior de las instituciones.

Este es el caso, por ejemplo, de Aida, quien tenía pocas expectativas del lugar al cual llegaba (Argentina), por lo que sus principales preocupaciones fueron en aquellos factores de adaptación a la vida cotidiana: indaga sobre las maneras de vivir, los supermercados, le preocupaba con quién iba a vivir y los ingresos (que para entonces solamente era la beca). Su primera impresión es de extrañeza al llevar cursos con pocas personas y con quienes a la vez le costó trabajo entablar relaciones. Es principalmente con compañeros extranjeros con quienes tiene más contacto.

Sin embargo, menciona que “hubiera querido tener más materias, [ya que] sentía que era mucho tiempo perdido”. Sus amigos viajan entre clases, lo cual conlleva faltar a clases en algunas ocasiones. Ella prefiere no hacerlo y reservar esas salidas incidentalmente. Son estos amigos quienes la animan a hacer algunos viajes al interior del país e, incidentalmente, también fuera, por lo que visita Brasil unos pocos días sin que hubiera estado en sus planeas realizarlo.

Una situación parecida sucede con Ximena y Karla, las cuales tuvieron como destino Corea del Sur. A pesar de sus diferencias en origen social y en su proyecto de movilidad, las asemeja la elección del lugar por su afición a la cultura oriental, por lo cual está previsto que su punto de interés era una inmersión cultural con los modos de vida en el país de destino. Ambas viven en las instalaciones de la universidad receptora y ambas priorizan también el desempeño en sus clases.

Para el caso de Karla, después de su estancia académica, toma especial relevancia la inmersión cultural, por lo que visita muchos lugares cercanos al campus, especialmente aquellos que retratan la vida cotidiana de la ciudad. Destaca, por ejemplo, que en la narrativa de su estancia están casi ausente las referencias a las personas, pero hay una descripción meticulosa de las características del lugar (clima, montañas, costumbres, etc.). Incluso menciona que sus principales relaciones fueron hechas a través de contactos generados por sus clases: “(...) sabíamos que era un rato, un momento, nos vamos a llevar bien y a sacar de trabajo lo que nos dejen juntos, adelante. Algunos les valía (...) no les importaba para nada: ellos iban a turistar” (Entrevista Karla, Sociología, Corea del Sur).

Karla había figurado un plan completo de posibilidades de viaje alrededor de Asia, sin embargo, el costo de la estancia la obligan a ajustar sus expectativas, realizando turismo de forma muy limitada solamente en Japón, lo cual es, en términos generales, muy satisfactorio para ella, cubriendo con ello los dos lugares de mayor importancia para su interés cultural.

Para el caso de Ximena destaca que el periodo de adaptación fue largo y complicado. Su formación en inglés fue principalmente a través de cursos particulares, llevándolos curricularmente sólo en sus estudios en primaria y en la universidad. De la misma manera, el método de trabajo la obliga a emplear más tiempo de dedicación a sus clases. Menciona que sus estancias fuera de la universidad fueron algunos pocos viajes a otras ciudades, de duración corta (uno o dos días). Pero la universidad tenía un plan compensatorio: había grupos de coreanos que funcionaron como anfitriones, llevándolos a diversos lugares de recreación para ampliar su inmersión.

Aún con ello, desarrollar vínculos fue complicado, al grado incluso de sentir afinidad con aquellos que compartían su situación, lo cual menciona sobre uno de sus amigos hecho en una clase: “(...) nos empezamos a sentar uno al lado del otro, nos fuimos hablando gracias que él tampoco era coreano. De ahí surgió la simpatía, la amistad, de que no éramos coreanos” (Karla, Relaciones Internacionales, Corea del Sur).

Otro factor importante a resaltar es que Ximena había generado su interés de la movilidad por crear expectativas con sus pares. La amiga cercana con quien había realizado su solicitud, viajó y vivió con ella durante el intercambio. Esta razón llevó a pasar prácticamente todo el intercambio con la cercanía de la mejor amiga y, por ello, de darle prioridad a la rutina que incluía acciones conjuntas.

Otra variante distinta a priorizar las actividades académicas, fue usarlas como punto de entrada para otras prácticas, como lograr la inmersión a través de redes de amigos que fingieran como facilitadores de la experiencia. En ese sentido, el punto de encuentro fue a través de sus clases, pero después fue dispersándose al grado de que, sin descuidar sus actividades académicas, también priorizaron la construcción de lazos sociales que los llevaron a participar en actividades de los nativos, visitar sus hogares e incluso adoptar sus maneras de divertirse.

Hay dos casos principales de priorización de relaciones sociales. El caso de Óscar (Brasil) es un caso marcado por la importancia de las redes sociales para conocer, acceder a información y también de experimentar el mundo social. No sólo fue el método para definir la universidad de destino y los primeros procesos de adaptación al conseguir alojamiento, sino que, a su arribo, toma tantas oportunidades como puede para hacer amigos, sin que las clases dejaran de ser el punto central de su interés.

Toma clases extras, visita a sus amigos en sus propias clases aun cuando son ajenas a su carrera, va al club de la universidad, va a las reuniones organizadas por la institución para estudiantes extranjeros y se ofrece a ayudar a nuevos estudiantes internacionales en su proceso de realización de trámites migratorios. Incluso cambia de sitio de alojamiento en donde vivía solitariamente para vivir en una casa de estudiantes, en la que compartiría espacio con 35 personas más de diferentes nacionalidades.

Sin embargo, por razones de interés y económicas, decide restringir sus viajes al interior del país para solamente hacerlo durante algunos días a Río de Janeiro. El resto de su tiempo en Brasil lo cubre con la vida académica y con sus múltiples amigos hechos durante su estancia.

Esta forma de ejercer su movilidad trae una serie de ventajas posteriores. Por ejemplo, cuando termina su intercambio y solicita una nueva estancia de investigación con otra modalidad de intercambio académico en la misma universidad (el programa de Capacitación en Métodos de Investigación), le es aceptada con una beca mucho menor a la que había recibido. Pero el contacto y amistad con el personal del centro de estudios hace que pueda acceder a beneficios de estudiantes regulares en la universidad cuando él no lo es, (para ese momento él realiza una estancia de investigación), adquiriendo beneficios que aligeran su carga financiera, por ejemplo, a través de los servicios del comedor de estudiantes. Otro de estos ejemplos fue que, al final de su segunda estancia, sus amigos se organizan para hacer un viaje en ferry como despedida, el cual fue cubierto en su totalidad por ellos (cuando incluso él se había quedado sin más recursos).

Otro de los casos en donde la importancia central son los vínculos sociales es el caso de Elías (España). Su primera intención de la movilidad era hacer una estancia que priorizara sus materias, con miras a profundizar sus conocimientos en torno a la domótica, sin embargo, no logra cursar materias al respecto. Este hecho le lleva a replantearse el tipo de estancia que quiere tomar, dándole prioridad al conjunto de vínculos que logra hacer con compañeros de sus clases y, posteriormente, con amigos de sus amigos. Menciona explícitamente que de España no le interesa lo extra-académico, pero sucede algo que permite darle un giro a su percepción.

El momento vital que implica una movilidad internacional, al ser estudiantes y jóvenes, de forma inevitable se ve atravesada por otros procesos e intereses, por lo cual las relaciones en sus distintos matices y grados pueden ser factores detonantes de muchas otras experiencias (es el principio de *timing* o momento de vida perteneciente al enfoque de curso de vida [Blanco, 2011]). Elías conoce a una estudiante alemana que también realiza estudios a través de un programa de movilidad en Madrid, con la cual entabla una relación sentimental. Este hecho le lleva a planificar una estancia en

el intercambio en la cual pueda compartir momentos personales con ella, por lo que planifican visitas turísticas por Europa juntos: Italia, Inglaterra, Alemania y Francia.

Elías termina su estancia académica para volver a México, pero su relación sentimental no termina. Su novia realiza prácticas profesionales en México, con la intención de continuar su relación. Permanece durante seis meses más en el país antes de volver a Alemania. Durante este periodo, Elías busca una alternativa para reencontrarse con ella en Europa. La encuentra esta vez en el programa de Capacitación en Métodos de Investigación (con el cual se realizan estancias de investigación en universidades extranjeras a través de una invitación de un académico).

Realiza una nueva estancia de tres meses en España, en una universidad diferente. Este programa permite mayor flexibilidad ya que no se toman cursos, sino que se trabaja sobre un proyecto directamente con un asesor. De estos tres meses, la mitad del tiempo la pasa en la universidad receptora y la otra mitad en la ciudad natal de su novia. La intención desde un inicio no fue académica, sino personal.

De forma complementaria, dos casos más están basados en priorizar los lazos sociales. El caso de Enrique (Sudáfrica), que utiliza los cursos escolares para entablar relaciones que posteriormente se vuelven puentes estratégicos con actividades sociales. Resalta, por ejemplo, su participación en actividades propias de sus compañeros, yendo a los lugares que frecuentaban y haciendo las cosas que solían hacer. Decide no salir del país frente a la invitación explícita de algunos de sus amigos para visitar Namibia, por lo que sus actividades adicionales a sus clases son algunos tours en safaris y estancias en las playas.

El otro caso es el de Darío (Líbano), quien al llegar a su universidad de destino de inmediato participó en un grupo de amigos ya establecido, compuesto por diversos becarios internacionales (principalmente italianos), a los que se adhirieron los tres mexicanos que viajaban juntos. Dentro del grupo había algunos locales, incluyendo una libanesa que hablaba español y que tenía atracción por la cultura mexicana. Menciona que este grupo, y especialmente los amigos locales, fueron su puerta de entrada a los lugares cotidianos y su adaptación en el país.

Asimismo, su sensibilidad periodística lo lleva a buscar sus temas de interés en las calles, como fue el caso de la comunidad LGBT+ antes mencionada y un conjunto de narraciones de migrantes sirios que consiguió a través de conversaciones que él y sus amigos mexicanos llevaron a cabo, los cuales lograron a través del único integrante del grupo que sabía hablar árabe.

Con respecto de sus planes turísticos, realiza viajes a dos países distintos, Egipto y Turquía, una de las opciones era suya, la otra de su amiga. Con antelación había planificado qué lugares poder visitar

que estaban entre sus intereses, pero también era un plan abierto sujeto a cambios, los cuales ajustaron sus expectativas de acuerdo a sus posibilidades económicas reales al estar en el sitio.

Hasta ahora, han sido expuestos casos que dan prioridad a tres formas de ejercer la movilidad internacional: las prioridades académicas, la importancia de los vínculos sociales y aquellos que buscaron hacer estancias de inmersión en la vida cotidiana del país receptor, dando mayor prioridad a algunas de ellas en particular o articulando un par de ellas. Los siguientes casos que se presentan son casos de estancias que toman elementos de todos los anteriores, pero para los cuales, adicionalmente, jugaron un papel crucial las experiencias en el turismo académico planificado y con fuertes tendencias a captar el máximo de los matices de cada dimensión implicada.

El primero de ellos es el caso de Alfonso (Brasil). Habida cuenta que su trayectoria académica había sido en escuelas lejos de su lugar de origen y que tenía autonomía en sus decisiones desde temprana edad, los procesos de búsqueda de alojamiento y de adaptación fueron relativamente sencillos. La habilitación para realizar la movilidad había provenido de sus profesores de la universidad y principalmente de sus intereses disciplinares, por lo que su punto de entrada en Brasil fue ejerciendo sus conocimientos escolares.

Su ámbito prioritario fue, por lo tanto, el académico: “la movilidad se puede tomar como un espacio en el que te vas a otro país a cotorrear, a disfrutar, a pasarla bien (que está increíble, porque también lo hice), pero también considero importante el nivel académico”. Buscó explotar cuantas posibilidades de eventos académicos podía. Presentó trabajos realizados en México y otros en su estancia brasileña en diversos foros y coloquios. Encontró también un cobijo en actividades extracurriculares realizando trabajos con etnólogos y antropólogos de su centro de estudios, por lo que tuvo la posibilidad de acompañar procesos de investigación en la selva del Amazonas con comunidades indígenas.⁸⁸

Esta oportunidad abre otras alternativas en los lugares de estudio. Participa en festivales indígenas y conoce de cerca el modelo educativo en estas comunidades (para entonces, su proyecto de tesis ya había sido definido en torno a estas coordenadas). Su área de actividad y de vínculos sobrepasa el universo estudiantil, lo cual lo lleva a reforzar sus lazos de amistad en otras actividades más cercanas a las de las propias comunidades.

⁸⁸ Debe recordarse que Alfonso proviene de una zona indígena de Puebla, que sus padres tienen formación normalista y que, por ello, acompañan procesos culturales y de educación en otras comunidades de características similares a la suya.

El tiempo que pasaba fuera de casa también lo hacía integrándose a la ciudad. Considera Sao Paulo como su segundo hogar. Renta una casa muy grande con dos personas más (un peruano y un brasileño) y recibió en esa casa a muchos becarios de movilidad internacional de otros países a su llegada, mientras encontraban alojamiento (nigerianos, franceses, argentinos, portugueses, etc.). La dinámica citadina favoreció su ritmo. Viajaba constantemente, tenía muchas actividades a lo largo de la ciudad y muchos amigos a los cuales visitar en sus actividades.

Estando de intercambio realiza diversos viajes fuera del país. Los principales son a Chile, el cual realiza solo, y otro a Argentina, el cual implica viajar de la Patagonia chilena a la argentina, así como una estancia en Buenos Aires en la casa de una de sus amigas que también estaba de intercambio en Brasil.

Todo esto es destacable porque el proyecto de movilidad de Alfonso contempla un plan muy general de factores que pueden jugar como ventajas para obtener el lugar en el programa (promedio escolar, idiomas, etc.), pero su proyecto con respecto de qué hacer, qué lugares visitar y a que darle prioridad no están definidos y es esta flexibilidad la que permite adoptar “el pulso” del país de destino, como él lo menciona. Tanto es así que, terminado el periodo de sus cursos decide permanecer el resto del año, solicitando el apoyo de los administrativos de su carrera para poder gestionar los trámites necesarios. De esa manera, se muda a otras ciudades, cultiva sus relaciones, continúa trabajando y continúa su proceso de inmersión, pero esta vez, lejos del plano académico.

El otro caso es el de Magali (Francia). Como ha sido expuesto anteriormente, es el caso en donde más claro estaba el proceso de movilidad, proveniente de sus antecedentes familiares, pero también de sus intereses disciplinares en Relaciones Internacionales. Al momento de elegir universidades (las cuales eran europeas), su principal criterio fue estar cerca de la capital. Al igual que Alfonso, los principales planes en torno a la movilidad internacional estuvieron compuestos sobre estrategias que le dieran ventajas para acceder a la beca, pero mantiene flexibilidad para las actividades a realizar: “No iba con una idea fija de qué hacer o qué concretar. Mucho fue sobre la marcha”.

Finalmente realiza su intercambio en los suburbios parisinos. Vive en la provincia de Paris, a una estación de metro de la universidad. Cuando la aceptaron se percató de que le pasó algo similar a cuando arribó a FES Aragón: París 8, es “una FES Aragón” en Saint Dennis. “Para ellos es un Tepito, una lagunilla”. Al ser una zona atrayente de inmigrantes principalmente de origen africano, es un lugar compuesto de contrastes, uno de los elementos que mayormente aportan a su interés.

Aparecen planes que no había contemplado realizar, pero su interés le marcaba sobre qué seguir investigando y profundizar; es decir, no aparecen elementos de la nada, tiene líneas prioritarias que

pronto encuentran actividades que las promuevan. Ese es el caso, por ejemplo, de su inmersión desde un plano multicultural. Lejos de permanecer en un solo grupo de amigos, la composición de la universidad permite tener varias miradas y diversas perspectivas de adaptación a Francia (sus compañeros eran muy diversos y de diversas categorías sociales: inmigrantes, negros, latinoamericanos, argelinos y muchos becarios Erasmus).

Además de sus clases, la inmersión cultural era una de sus principales preocupaciones, pues quería conocer lo más que pudiera de Francia, pero a la vez, aprovechar la multiculturalidad que una capital europea permite: “rincón que veías, rincón que tenía algo de historia”. Dentro de sus preocupaciones culturales, tenía un repertorio de ciudades y lugares por conocer, por lo que estando en el lugar hizo un itinerario de viaje para el periodo que estuviera ahí.

Aprovechó espacios entre clases y las oportunidades que encontraba de vuelos baratos. El plan de viaje contemplaba tanto sus sitios de interés y la cercanía que tenían con otras ciudades y países, los cuales recorrió en su mayoría sola. Una de sus primeras visitas fue el Parlamento Europeo, en Bélgica, seguida de estancias en Holanda y Portugal.

Con respecto de sus intereses académicos, la estancia le ayudó a perfeccionar ciertos procesos de investigación, especialmente sobre materias vinculadas con política y asuntos europeos, así como aquellas de carácter histórico que le permitieron pensar procesos mundiales desde la perspectiva francesa. Toma otros cursos adicionales sobre metodología de trabajo acostumbrada en Francia. Los cursos que tomó también fueron usados para definir y alimentar su tesis de licenciatura, la cual está relacionada con la Unión Europea. En resumen, Magali vive un proceso completo de enculturación acorde a su proyecto inicial de su autonomía, pero también de su desarrollo académico.

Movilidades internacionales: la cristalización de los componentes de una trayectoria

Existen tantas formas de realizar un intercambio como estudiantes becarios. Sin embargo, la unidad irreductible que son sus propias vidas mostraron patrones de actividades, los cuales expresaron relaciones con elementos de su trayectoria educativa y origen social. A pesar de su heterogeneidad, comparten situaciones y características.

El punto de partida de la realización de una movilidad internacional es, de forma inevitable, el conjunto de cursos matriculados. No sólo son la justificación oficial de la estancia, sino que forman parte del plan preliminar enfocado a su desarrollo académico. No obstante, las materias elegidas no permiten un amplio repertorio de posibilidades, al tener que ceñirse a aquellas que pudieran ser revalidadas a su regreso. Dado este escenario, los becarios entrevistados mostraron varias estrategias para llevarlas a cabo.

Un pequeño grupo de becarios entre la muestra optó por darle prioridad central a sus materias, por lo que la estancia se circunscribió en la mayor parte del tiempo a su carga horaria en la universidad receptora y en actividades complementarias con las mismas, como fue el caso de Aida, Ximena y Karla. Sin embargo, sus actividades escolares fueron su punto de entrada para actividades complementarias cercanas al lugar de estudio, dando señales de inmersión cultural, aun cuando esta fuera limitada. Muestran, de la misma manera, reducidos lazos amistosos, los cuales se dan principalmente a través de sus actividades escolares. Existen muchos matices que, sin embargo, muestran riqueza en su despliegue: procesos de profundización en materias, cursos y asesorías especializadas y atracción cultural por el espacio en que habitan.

Para otros casos las actividades escolares también fueron un punto de acceso a actividades complementarias, tanto para temas relacionados con su formación académica, como para un conjunto de relaciones sociales extendidas más allá de lo académico. Ese fue el caso, por ejemplo, de Enrique, Óscar y Elías, quienes accedieron a un grupo reducido de amigos durante sus clases que después se expandió a través de las actividades de los propios amigos. Las actividades escolares se diversificaron, las actividades de recreación también fueron punto central de la estancia, pero adicionalmente les permitió vivir un proceso de enculturación en el cual acudieron a ritmos de vida marcados por las actividades de sus amigos locales, sus costumbres y sus sitios.

De forma complementaria a este grupo, hubo uno más que, desde sus redes de amistad, encontraron puntos de acceso privilegiados no sólo a la vida de los estudiantes locales, sino de las localidades. Ese fue el caso de Darío, Alfonso y Magali, quienes además de multiplicar sus amistades entre grupos escolares y los amigos de éstos, pudieron experimentar una relación estrecha con la ciudad de acogida, explorando sus patrones culturales y sus historias. Como fue constante en la exposición, la heterogeneidad en sus casos es vasta: hubo oportunidad en algunos momentos y casos de potenciar conocimiento académico y de inmersión (como el caso de Alfonso y su trabajo de campo en comunidades del Amazonas), para otros fue la oportunidad de conocer de primera mano las problemáticas de ciertos grupos sociales (como hizo Darío con la comunidad LGBTQ+ y los refugiados sirios) o incluso la puesta en práctica de una lógica regional, en la cual la visita a otros países y los viajes constantes de tipo turístico y cultural fueran la regla (como lo hizo Magali frente a sus intenciones de comprender y conocer el funcionamiento de la Unión Europea).

Lo que se destaca principalmente de los casos es que los proyectos pueden estar más o menos definidos de antemano, que incluso hay zonas grises en los planes, los que más bien funcionan como espacios de flexibilidad para emprender planes sucedidos *in situ*. No obstante, existe en una sensibilidad particular proveniente de su proyecto personal que marca una serie de posibilidades. De

esta manera los destinos no son azar puro, hay ciertas inquietudes que después se enlazan con posibilidades que se presentan en la estancia. No sólo se tiene que estar en el lugar adecuado para desplegarlo, se necesita un conjunto de apreciaciones que faciliten y promuevan optar por estas alternativas.

En conclusión, el despliegue del proyecto de la movilidad no es un producto aleatorio; sus elementos de origen y de trayectoria informan, aun cuando fuera limitadamente, el conjunto de posibilidades emprendidas en un intercambio. A pesar de ello, las dinámicas propias de una estancia estudiantil, las que emergen del país y ciudad de destino, así como las de las regiones que se visitan, marcan mapas y brújulas que, a través de las decisiones y las acciones cotidianas, enmarcan una preocupación mayor: la de la puesta en práctica de un proyecto que cristalizó diversos procesos confluyentes, sin que necesariamente haya una línea general para experimentarlo.⁸⁹

⁸⁹ Algunas anécdotas de las estancias fueron omitidas por estar fuera de la preocupación analítica de la investigación, sin embargo, sírvase como algunos pocos ejemplos de la diversidad de los casos. Darío fue el encargado de buscar y gestionar el apoyo de la embajada mexicana cuando sus dos compañeros de la UNAM, con quienes realizaba el viaje, fueron arrestados por tomar fotografías a los edificios del gobierno libanés. Para Enrique, de lo más disruptivo de su experiencia en Sudáfrica, fue presenciar las noticias en donde mencionaban que felinos escapaban de los parques con cierta regularidad. Frente a mi pregunta expresa, me pareció sorprendente que no viera serpientes en su estancia, dado que una de las dimensiones estrella presentadas para quienes somos espectadores lejanos del país en programas televisivos es el rescate de ejemplares en el interior de la ciudad. Magali presencia detenciones arbitrarias en París a causa de los rasgos árabes de jóvenes estudiantes. Jaime, a pesar de no poder desplegar su intercambio por la pandemia de Covid-19, planificó para el inicio de su estancia un viaje por las zonas arqueológicas de Perú y Bolivia, por lo que pudo ejercitar una de las principales atracciones de las movilidades aun cuando no tomara clases y antes del riesgo sanitario.

RESULTADOS GENERALES

A pesar de que los casos analizados son unidades irrepetibles y que se experimentan invariablemente desde su existencia particular, los casos no son inconmensurables entre sí. Esto permite proponer una clasificación provisional de los casos analizados, sin pretensiones de generalización, mostrando que las trayectorias y sus características son ordenables en su conjunto. A sabiendas de las limitaciones analíticas provenientes de la información obtenida, esta se propone sólo a manera de ejemplo y como un camino posible a una futura tipología.⁹⁰ Para realizar esta clasificación provisional, se propuso utilizar dos dimensiones ordenadoras.

Por un lado, el momento en que aparece la movilidad internacional como una aspiración, con lo cual suele mostrarse, en diversos grados, un interés por los estudios en el extranjero. Estos fueron ordenados a través de dos categorías: preuniversitarias, en donde el origen social y las trayectorias juegan un papel de mayor relevancia en la exposición a lo internacional, y los aspirantes que lo desarrollaron durante el transcurso universitario, los cuales conocieron las posibilidades de intercambio y optaron por su realización en el tránsito por la propia universidad.

La segunda dimensión es la presencia del proyecto de movilidad internacional, la cual puede entenderse como el interés y la disposición por delinear una serie de estrategias que permitieran perfilar sus habilidades e intereses a la realización de la movilidad internacional desde un programa académico, como el ofertado por la UNAM. De la misma manera que la anterior, fue ordenada con dos categorías: entre los casos que realizaron esta planeación en diversos grados (búsqueda de destinos educativos, especialización en sus materias, preparación en certificación de idiomas, definir prioridades para realizar la estancia, etc.) y aquellos quienes no construyeron un plan de aplicación, por lo que obtuvieron un lugar entre el programa de movilidad a través de las habilidades y conocimientos ya presentes, aprovechando una serie de contingencias (aunque en algún momento determinado decidieron participar y, por ende, proyectar sus preferencias).⁹¹

⁹⁰ Investigaciones posteriores podrían dar cuenta de la importancia de otras dimensiones para ordenar esta clasificación provisional y darían mayor consistencia a una propuesta.

⁹¹ Es importante resaltar que se refiere a la planificación del momento de solicitud, no así de la planificación del viaje y del desarrollo del intercambio, el cual fue tratado en el último sub-apartado como una contribución adicional.

Cuadro 9. Categorías de ordenación de casos

		Aspiración de Movilidad Internacional	
		Preuniversitaria	Universitaria
Proyecto de movilidad	+ Planeación	<p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspiración-planificación temprana, múltiple y fáctica: proyección, lugares, programas, requisitos necesarios, ventajas. Deseos previstos en la aplicación y en el desarrollo de la estancia • Exposición a lo internacional relacionado al origen social • Educación básica privada y bilingüe • Conocimiento amplio de oportunidades institucionales • Imaginario geográfico enriquecido • Antecedentes de movilidad internacional (propios o de personas cercanas) • Aspiración de destinos centrados en capitales, con motivación turística y fuerte arraigo al estatus socioeconómico • Concordancia entre proyecciones de actividades a realizar durante la estancia y el despliegue de sus estancias 	<p>B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación principalmente en la aplicación al programa institucional • Movilidad internacional aparece como opción ofrecida desde la institución; origen social no informa aspiración • Trayectorias educativas fortalecidas por las carreras académicas que estudian: sus disciplinas generan las principales habilitaciones estructurales • Imaginario geográfico con limitaciones, pero con la capacidad de acrecentarlo desde su posición al interior de la universidad • Proyecto de movilidad <i>en marcha</i>: se construye en medida que se avanza por el circuito de selección y aplicación • Contingencias generan áreas de oportunidad diversas: relaciones, proyectos personales, formas de enfrentar escenarios adversos • Destinos relacionados a deseos personales y oportunidades académicas-profesionales
	+ Contingencia	<p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspiración temprana pero romántica: deseos, proyecciones de futuro, idealización del viaje. Pocos referentes reales de cómo realizarlo • Ausencia de preparación para la aplicación; sus decisiones se toman con las características escolares que ya tienen • Ventajas de aplicación pronunciadas: conocimiento de idiomas y sensibilidad a lo internacional • Imaginario geográfico profundamente variado, enriquecido y con mucha información • Acompañamiento institucional estratégico para tomar decisiones y menos procedimental • Optan por solicitar países considerados <i>top</i>, pero consiguen lugares en países estratégicos (menor demanda y con oportunidades mejoradas por sus ventajas en aplicación) • Contingencias generan ajustes de expectativas en proyectos, en destinos, en actividades a realizar, en alcances de las mismas, etc. 	<p>D1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen social no informa proyecto de movilidad internacional, por lo cual aparece cercano al momento en que son elegibles dentro del trayecto universitario • Desventajas sociales pronunciadas; su capacidad de agencia no está principalmente en la movilidad, sino en el ingreso a los circuitos educativos • Oportunidad inesperada: movilidad internacional irrumpe en su trayectoria académica. Se presenta como habilitación institucional e implica cierta premura en el proceso de aplicación • Acompañamiento cercano y puntual de la Oficina de Intercambio Académico, principalmente en proceso de solicitud y en menor medida en decisiones sobre la movilidad • Disciplinas académicas y los cursos lectivos son el centro de sus preocupaciones en los destinos de movilidad • Imaginario geográfico reducido, con referencias limitadas, por lo que se optan por opciones disponibles (en ausencia o con presencia de preferencia por los países)

Dada esta clasificación realizada con el material empírico, los casos muestran ordenarse con consistencia en cuatro senderos por los cuales se pudo acceder a la movilidad internacional. El primer grupo (A1) representa la intersección entre una aspiración preuniversitaria que, además, delineó un proyecto en torno a la aplicación para el programa de movilidad internacional. En este grupo se encuentran los casos de Magali, Óscar y Jaime. Comparten, por ejemplo, la definición muy temprana de sus intereses basados principalmente en su trayectoria educacional, la cual previó una serie de antecedentes en torno a lo internacional.

Agrupar también aquellos casos que tuvieron movildades internacionales antes de la licenciatura, lo cual muestra cierta proclividad a utilizar circuitos conocidos, a través de oportunidades similares, para salir del país desde el ámbito académico. En todos ellos, los factores de exposición a lo internacional, así como aquellos elementos de aspiración por estudios en el extranjero promueven interés en los circuitos reales de posibilidades para hacerlo desde los estudios universitarios, por lo que sus planes están apegados a consideraciones realistas en términos de estrategias y costos.

El segundo grupo (B1) está compuesto por aquellos casos que desarrollaron la aspiración durante el curso universitario, pero comenzaron la planeación recién habían ingresado y construyeron un proyecto general de aplicación. En esta intersección se encuentran los casos de Alfonso y Elías. Ambos comparten que la principal habilitación para aspirar y la obtener la movilidad proviene de sus disciplinas académicas.

En ese sentido, la universidad no sólo se vuelve el espacio para canalizar sus intereses, sino que construyen sentido a su práctica académica a través de la propia formación curricular, la cual desencadena la aspiración por la movilidad internacional. Ambos casos comparten cierta irregularidad en sus trayectorias educativas, lo cual muestra una forma de agencia que reconstruyó su camino al interior de las instituciones educativas y, por ende, múltiples adaptaciones del proyecto universitario.

El tercer grupo (C1) se caracteriza por haber desarrollado tempranamente intereses por estudiar en el extranjero, sin embargo, al ingreso a la universidad desarrollan pocos planes para su aplicación, compitiendo por un lugar con las habilidades y sus conocimientos adquiridos durante su formación escolar previa (que no son pocas, debido a que durante años habían acumulado conocimiento, por ejemplo, de idiomas, y desarrollado intereses en torno a lo internacional). Este grupo está compuesto por los casos de Karla, Darío y Enrique.

Destaca que entre ellos comparten un proyecto relativamente fragmentario, con un imaginario de destinos enriquecido y mucha información al respecto, pero con pocos enclaves de cómo llevarlo a

cabo. Estos casos desarrollaron un proyecto de movilidad idealizado que requiere ir acotando opciones reales, por lo que las contingencias los obligan a definir prioridades. Los caracteriza el apoyo estratégico de la estructura institucional de la facultad (la Oficina de Intercambio Académico) para tomar decisiones sobre la movilidad, por lo que sus destinos son adaptaciones de sus pretensiones originales. Debe mencionarse, por ejemplo, que en ninguno de los casos se obtuvo su primera opción entre universidades solicitadas, pero sus destinos estuvieron influenciados por recomendaciones directas que les daban mayores probabilidades de ser seleccionados y que se ensalzaban con preferencias y aficiones personales.⁹²

El último grupo (D1) representa la intersección de aquellos que desarrollaron aspiración al interior de la universidad, pero no tenían un plan de aplicación sino hasta el momento de la solicitud (es decir, muy avanzado su trayecto universitario). En este grupo se encuentran los casos de Aida y Ximena, quienes se caracterizan por un seguimiento puntual por parte de la Oficina de Intercambio al momento de aplicación a la convocatoria (tanto en procedimientos, como en la generación de expectativas), por lo cual recibieron mayor apoyo de la estructura institucional.

Se muestra cierta premura en sus procesos y un amplio margen de indeterminación, por lo cual es la habilitación institucional la principal puerta de entrada. También resalta que son dos casos con dificultades de integración a sus destinos, por lo que su despliegue corre en cuenta de manera primordial por los cursos escolares que toman. Para estos casos está hecha la expresión *oportunidades inesperadas*.

La heterogeneidad entre los grupos responde a diversos niveles de interpretación. Por ejemplo, hablando del origen social, en los casos con aspiraciones preuniversitarias (A1 y C1) ocurren por el papel jugado por los padres o las decisiones que toman sobre su educación para informar, motivar y acrecentar la información respecto a lo internacional, aunque no sea exclusivamente el origen de sus aspiraciones. Los antecedentes de sus viajes internacionales, las personas que conocen que han realizado este tipo de viajes y el contacto recurrente con otros horizontes geográficos del grupo preuniversitario (A1), o bien la proyección de ciertos destinos geográficos, motivados principalmente por el consumo de productos de información como internet, cine y productos gráficos (C1), implican

⁹² Debe recordarse los casos de Darío, quien viaja a Líbano por sus intereses en fotoperiodismo y los temas relacionados con la comunidad LGBT en medio oriente; de Enrique, quien va a Sudáfrica buscando una perspectiva en Relaciones Internacionales diferente a la visión occidental, además de encontrar atractivo estudiar en la universidad en donde se formó Nelson Mandela; y finalmente Karla, quien tiene afición muy temprana por la cultura oriental y la lleva a considerar Corea entre sus opciones.

mayores elementos para desarrollar aspiraciones por estudiar en el extranjero, aunque no sea un factor necesario para desarrollar un proyecto con el cual se lleve a cabo.

No obstante, este grupo es representativo teóricamente en el sentido de mostrar los beneficios de su origen social. Las condiciones de origen y trayectoria del grupo A1 muestran habilidades factibles para acceder a estos recursos, de tal manera que aparece fácilmente en sus horizontes educativos la alternativa de la movilidad internacional. Además, les permite aplicar con menos complicaciones, pensar en ciertos destinos más reservados y tener mejores características de competencia, por ejemplo por el conocimiento de una lengua extranjera y por la atracción de universidades y países que concentran universidades prestigiosas, etc., lo cual está en concordancia con los planteamientos realizados por textos en el campo temático en torno a la perspectiva de desigualdad (Lörz, Netz y Quast, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; Netz y Finger, 2015).

Si bien el grupo más privilegiado muestra evidentes aptitudes para llevar a cabo el proyecto de movilidad, eso no implica que no enfrenten dificultades y contingencias a las cuales deben responder. Por ejemplo, Magali es rechazada en su primera oportunidad de movilidad; Erick ingresa a una preparatoria en el circuito UNAM que ni siquiera había considerado y en la cual le dan la beca para la estancia en Estados Unidos, lo cual él denomina “destino”; Jaime no alcanza el promedio para estudiar en la sede universitaria de la UNAM en que deseaba y tampoco consigue un lugar en una universidad prestigiosa para realizar movilidad como esperaba. La importancia de poner en contexto las contingencias es que sus habilidades adquiridas dan muestra de lo cruciales que pudieron ser ciertos conocimientos en momentos críticos, los cuales pueden significar reconfigurar el proyecto de movilidad, modificarlo o responder a las insatisfacciones, una forma específica de activar la agencia.

Por otro lado, las casillas de aspiraciones preuniversitarias por la movilidad permiten dialogar con los textos que han estipulado la reproducción de las desigualdades sociales a través de diversas variantes de *capitales* (biográfico viajero [López, 2015; López, 2017], humano transnacional [Gerhards y Hans, 2015], etc.). La transmisión de conocimiento en torno a lo internacional ha formado el punto central de esta perspectiva, por lo que se articula con lo expuesto en torno a lo que se denomina *imaginario geográfico* (Brooks y Waters, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; López, 2020).

Es cierto, sin embargo, que se profundiza poco en la investigación empírica acerca del carácter y la naturaleza de este conocimiento sobre lo internacional. Las referencias vagas en torno a su origen pueden hacer pensar que existe una relación determinante entre un origen social privilegiado y referencias internacionales. Incluso podría señalarse cierto carácter *intelectualizante*, como una forma cultivada de conocimiento. A pesar de que existen casos compatibles con esta visión en los datos

analizado (el caso más claro es el de Magali [Francia]), hay otros casos que muestran otros orígenes para su desarrollo, los cuales componen al grupo C1. Por ejemplo, la *mass media*, la penetración de contenidos culturales de otras latitudes e incluso las referencias no cultas e incidentales, pueden implicar un contacto estrecho con el conocimiento sobre otros países y sus culturas.

Este fue el caso de Darío (Líbano) con el consumo de documentales y el uso de internet; el caso de Enrique (Sudáfrica) de películas y videos de Youtube que tenían como escenario diversos lugares de Reino Unido; y es también el caso de Karla (Corea) quien generó afición por la cultura pop coreana a partir de grupos musicales y por la cultura japonesa por animaciones gráficas. Todos ellos mencionaron que fueron estas experiencias las primeras por las que desearon estudiar fuera del país. Por lo tanto, el contacto con información sobre otros países en el mundo puede llevarse a cabo desde muy diversos sitios y no exclusivamente como transmisión intergeneracional.⁹³

Desde otra arista, la posición social y los conocimientos de los padres puede generar una serie de factores que favorezcan la adquisición de conocimiento sobre lo internacional, sin que necesariamente se lleve a cabo como transmisión directa de esos capitales: los padres mostraron sensibilidad para tomar decisiones anticipadas que mejoraran el trayecto educativo de los casos de estudio, lo cual encuentra concordancia por las investigaciones de Gerhards y Hans (2013) y de Salisbury, Umbach, Paulsen y Pascarella (2009), sobre los capitales familiares y la inversión de los padres en la educación, así como sobre las decisiones que pueden tomarse sobre las características de la misma. Por ejemplo, en casi la totalidad de los casos en los grupos A1 y C1 los padres optaron por escuelas privadas bilingües en el nivel básico, con la intención de que adquirieran formación en un segundo o tercer idioma desde el inicio de su trayectoria educativa.⁹⁴

Otro de los temas relevantes en torno al origen social y el imaginario geográfico es la importancia del tiempo en el curso de vida para adquirir de conocimientos sobre lo internacional (Salisbury et al, 2009; Carlson, 2013). La identificación de etapas en la cuales es más factible adquirir conocimientos sobre el tema que a la postre pueden significar más elementos en torno al proyecto de movilidad, permite pensar de forma dinámica la transmisión y adquisición de ventajas. Esto no quiere decir que alguno de los grupos dedique menos tiempo a acrecentar sus referencias de información, sino que el propio curso de vida, su posición social y los recursos e información que implican, generan un margen

⁹³ Incluso es importante mencionar que sólo en dos casos de los diez casos de la muestra tienen antecedentes familiares con viajes al extranjero.

⁹⁴ La excepción es Darío, quien obtuvo conocimiento en inglés en una escuela pública y fortaleciéndolo en su trabajo al terminar la preparatoria, en el Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México. Pero no sólo eso, fue el primero en su familia en acceder a estudios de nivel media superior y superior (incluso ésta después de su tercer intento de ingreso a la UNAM).

de tiempo mayor para conocer, procesar y, en algunos casos, indagar sobre estas referencias. Adicionalmente, debe considerarse que incluso este proceso puede llegar a darse sin esfuerzo adicional, sin conocimiento de que de alguna manera se está alimentando un proyecto futuro en torno a la movilidad internacional que realizaron.

El ejemplo de los casos polares entre Magali y Alfonso puede servir para ilustrar esta idea. Alfonso (Brasil) comenzó a planificar su aplicación aprendiendo idiomas al ingresar a la universidad y realizó su movilidad hasta el séptimo semestre. Su periodo de aplicación e indagación de lugares y actividades se realizó a lo largo de su trayectoria universitaria, es decir, durante dos años y medio aproximadamente, y fue principalmente a través del contacto con las experiencias de dos de sus amigos que realizaron movilidad antes que él.

Magali (Francia), por su parte, estudia desde la primaria en una institución privada que usa de referencia la cultura francesa y, posteriormente, cuando ella cursa la secundaria, su hermana realiza una movilidad internacional. El tiempo entre sus primeras figuraciones de movilidad internacional y su aplicación es de aproximadamente siete años. Mientras que para el primero implicó una búsqueda activa de alternativas, de acrecentar sus posibilidades mejorando sus habilidades en idiomas y profundizando sus conocimientos disciplinares, la segunda adquirió conocimientos de idiomas, destinos y actividades posibles en ellos sin mayor esfuerzo que el que demandaba su vida cotidiana al interior de un aula en la preparatoria, sin decisiones adicionales sobre su preparación (considerando que los cursos extras de idiomas son apreciados para ella como ocio).

Incluso posteriormente, Magali acrecentó su conocimiento desde la carrera que estudió (Relaciones Internacionales), dándole sentido a sus deseos de los viajes internacionales con una perspectiva profesional. Pero hay algo interesante que hay que mencionar, ambos casos desarrollan estancias muy variadas y de mucho contacto intercultural, por lo que el tiempo de conocimiento sobre sus lugares de destino no es determinante para el tipo de estancia que realizan, por lo menos en estos casos.

Los resultados también permiten tratar las diversas formas de llevar a cabo un proyecto de movilidad. Los dos grupos que presentan esta característica (A1 y B1) coinciden en construir proyectos de forma práctica y realista (es decir, pensando en los procedimientos y requisitos que deben cumplir), pero los diferencia el móvil de su motivación y las ventajas adquiridas durante su trayectoria escolar para hacerle frente a esa planificación.

El conjunto de quienes aspiraron a la movilidad en la universidad (B1) construyeron un proyecto mientras estaban llevándolo a cabo, es decir, *un proyecto en marcha* que se conforma y alimenta

desde las contingencias, y que afecta no sólo su proyecto académico, sino sus alternativas para experimentar la movilidad. Para ellos la disciplina estudiada es la piedra angular de sus motivaciones, el punto central desde donde se acumulan referencias dentro del *imaginario geográfico* y el núcleo desde donde se significa el realizar una movilidad internacional (el origen social ocupa un papel marginal), por lo que la carrera genera alternativas particulares, en concordancia con lo planteado por algunas investigaciones en el estado del arte (Witenstein y Hastings, 2018; Vöghte, 2019).

Por su parte, aquellos con aspiraciones preuniversitarias (A1) usan sus conocimientos preliminares en torno a la movilidad para ubicar sus posibilidades reales y construyen desde la certidumbre de estos procesos un conjunto de actividades deseables. Por ejemplo, en este grupo se ubican los dos casos de la muestra que hicieron una estancia de estudios en el extranjero durante la adolescencia (Jaime y Óscar), por lo que tuvieron conocimiento de los circuitos ofertados por la UNAM para obtener un lugar en la movilidad internacional mientras cursaban sus estudios en el circuito de educación media superior de la misma universidad. Cabe señalar, adicionalmente, que para este grupo la disciplina estudiada no es un factor de relevancia para su aspiración o su acceso a la movilidad.

En otro tema, la ausencia de proyecto de movilidad pudo ser remediada a través de otros recursos institucionales. Para el grupo C1, quienes tenían información y una disposición amplia por la movilidad internacional, la intervención de la Oficina de Intercambio se dio principalmente generando escenarios realistas para sus expectativas, por lo que se les ayudó a decidir lugares que maximizaran sus oportunidades de aceptación al agregar entre sus opciones universidades poco demandadas. Para el grupo D1, la oportunidad del intercambio académico irrumpió en sus trayectorias educativas y conocieron esta opción ofertada por la universidad de forma tardía. Por este desconocimiento, el apoyo de la Oficina fue principalmente procedimental, dotando de toda la información necesaria para que conocieran el programa y dándoles apoyo para completar su registro.

Otra de las formas de intervención institucional proviene del contacto que genera la universidad en su interior. Los profesores mostraron ser puntos clave en la promoción de esta oportunidad educativa. Por poner algunos ejemplos, Aida (Argentina, D1) tuvo su primer acercamiento a la movilidad por comentarios hechos en sus clases por una profesora, dentro de una carrera que no suele tener becarios de movilidad internacional (Planificación para el Desarrollo Agropecuario); Magali (Francia) tiene a la coordinadora de la movilidad de su facultad como profesora en la carrera, además de encontrar en su asesor de tesis otra fuente de consejo para participar; Enrique (Sudáfrica) encuentra el consejo de sus profesores en un grupo de debate. La forma de informar, de aconsejar y de acompañar varía, pero puede llegar a ser una relación que induzca a la curiosidad e informe la aspiración por estudiar fuera, sin que esto se reduzca a uno sólo de los grupos de la clasificación.

Asimismo, otra de las relaciones al interior que alimenta los intereses y el conocimiento sobre la movilidad sucede entre pares. Algunos de los casos de la muestra reflejan la importancia de dos tipos de estudiantes en su aspiración por un lugar en el programa. Los primeros de ellos son los ex becarios. Sus experiencias no sólo nutren de realismo la *manera en que se lleva a cabo* una movilidad, sino que aconsejan a dónde mirar, los procedimientos que se deben realizar y los pormenores acerca de las actividades por hacer que, aunque parezcan nimiedades, pueden significar otra fuente de motivación. Es el caso de Alfonso quien menciona haber participado en foros para invitar a los estudiantes a Brasil, país que tiene sub-representación en becarios en el programa; y es el caso también de Óscar (Brasil), quien hace una red de ex becarios para tener el mayor número de detalles de las implicaciones que tiene estudiar en Sao Paulo.

Los segundos pares de importancia son aquellos que aspiran en el mismo momento que los estudiantes entrevistados. El acompañamiento, la búsqueda de información e incluso la forma de vivir el proceso en sintonía, implica la generación compartida de expectativas y una fuerte red de apoyo que aglutina información, facilita los procesos de admisión y permite tener personas con intereses afines cerca.

Este fue el caso de Ximena (Corea) quien desarrolló su aspiración en charlas con sus amigas interesadas y que incluso realizó el viaje con una de ellas; es el caso también de Darío (Líbano), quien realizó su registro a la par con uno de sus compañeros y que, posteriormente, al ser asignado a un lugar con poca afluencia de estudiantes de la UNAM, se acercó a quienes tenían el mismo destino para formar una red de protección frente a lo que desconocía (hospedaje, idioma, leyes, etc.).

Es decir, la movilidad internacional no sólo muestra un patrón de incidencia importante por la construcción de lazos sociales, lo cual había sido señalado como un carácter socialmente reproductivo de esta práctica (Brooks y Waters, 2010), sino también como una forma de construir redes de apoyo que pueden incidir antes de la aspiración, durante la aplicación y en el desarrollo del intercambio, pero con expresión principalmente al momento de tomar decisiones (López, 2015).

Como puede observarse, a pesar de sus características en común, existe mucha heterogeneidad entre los grupos, especialmente en algunas de las dimensiones de análisis propuestas. Esto abona a mencionar que uno de los resultados provenientes de esta revisión es que aún en su ordenamiento, no existe una determinación directa que permita asegurar que hay una condición suficiente y necesaria, en un momento determinado del tiempo, para acceder a la movilidad internacional, lo cual presta a pensar contra la perspectiva determinista, pero también, contra la postura de la total libertad de creación de un proyecto de movilidad y de su consecución.

CONCLUSIONES

La investigación se planteó originalmente analizar la manera en que la aspiración y el acceso a recursos institucionales selectivos y distribuidos bajo principios de mérito académico, como es el caso de la movilidad estudiantil internacional, reproducen, atemperan o eliminan la desigualdad al interior de una universidad descentralizada. No obstante, las condiciones de desarrollo del trabajo de investigación, las restricciones impuestas por la pandemia y la información disponible requirieron adaptar los intereses originales para optar por un diseño mucho más modesto.⁹⁵

Con miras a tratar en un futuro el propósito original, se decidió avanzar a través de los casos en los cuales ya hubo una experiencia de movilidad internacional, atendiendo principalmente su diversidad. Es decir, manteniendo constante el hecho de haber realizado movilidad internacional, se analiza la diversidad de procesos que llevan a los estudiantes a ser móviles, tanto en términos del desarrollo de aspiraciones como de acceso a este recurso institucional.

En el estado de la cuestión se mostró que existen dos posturas teóricas hegemónicas, las cuales fueron satisfactorias para responder a una serie de intereses de investigación específicos en el marco de sus propios problemas de investigación, pero que llevadas al referente que se analiza en el presente estudio, requería de ajustes y nuevas evaluaciones. Por un lado, existe una tendencia a favorecer los estudios de tipo estructural, los cuales han sostenido que esta práctica está reservada para ciertos grupos sociales privilegiados, por lo que existe cierta determinación de intereses y habilidades que permiten acceder y desplegar la movilidad internacional.⁹⁶

En su contraparte, se argumenta que la globalización favoreció la posibilidad de grandes marcos de elección educativa, los cuales no son reservorios de ciertas categorías sociales sino espacios en donde se expanden proyectos individuales. Esta postura individualista, tiende a mostrar que las decisiones individuales estratégicas, basadas en costos y beneficios, no responden exclusivamente a la lógica de estratificación y de las posiciones ocupadas socialmente.

El desarrollo de esta investigación buscó encontrar la articulación de elementos de ambas posturas: por un lado, enfatizar la importancia estructural del momento histórico que abrió posibilidades de

⁹⁵ Como fue mencionado en el documento, para poder tratar a cabalidad el tema de las desigualdades en la distribución y el acceso, se habría tenido que trabajar con tres grupos de estudiantes distintos: aquellos que realizaron movilidad internacional, aquellos que aspiraron, pero no fueron seleccionados para realizarla y aquellos que no optaron por solicitar el recurso a pesar de contar con las características exigidas por el programa.

⁹⁶ Para estas investigaciones, existe un sector social que tiene mejores condiciones de competencia para obtener un lugar en programas de la naturaleza del que se estudia. Y, aunque sus objetos mostraron que tienen razón, falta explicar cómo pueden adquirir estas ventajas y bajo qué circunstancias operan los mecanismos de selectividad que promueven este hecho. Y especialmente falta valorar cuándo se rompe el orden de selectividad para dar paso a oportunidades dadas a otros grupos sociales.

estudio antes reservadas (como fue la descentralización y la internacionalización de la educación superior) y la capacidad individual de construir destinos educativos de acuerdo a una agencia acotada, capaz de responder a estos estreñimientos desde marcos institucionales.

Asimismo, se planteó la necesidad de mostrar que la aspiración y el acceso a este recurso requiere observar al objeto de estudio de forma dinámica, imbricado en diversos ámbitos de la vida y, por tanto, con una fuerte relación con la temporalidad. Por ello, fue propuesto utilizar la perspectiva de curso de vida, dando cuenta de cómo diversos ámbitos y tiempos se tejen, concatenan y articulan para informar el resultado final de una movilidad internacional en sus diversas variantes (en el proyecto preliminar de movilidad, en la forma en que preparan su intercambio y posteriormente, en su despliegue en el país de destino).

Como resultado de la revisión de los casos, pudo observarse que considerar a tres elementos analíticos, como es el caso del plano estructural, el institucional y el individual, resultó ser una conjetura fértil en planteamientos. Se mostró que los perfiles y las trayectorias son diversas, que tanto el origen social como el tránsito por los diversos niveles educativos informan un proyecto general universitario que contiene la movilidad internacional, aunque aparezca en diversos momentos de la vida escolar. La heterogeneidad fue la regla, por lo que ni el determinismo del origen social, ni la libertad irrestricta de construcción y aspiración por un proyecto, son suficientes para explicar cómo se llega a ser un estudiante móvil en una sede descentralizada.

Existía la necesidad de explorar los factores intervinientes en desarrollar la mencionada aspiración, para lo cual se exploraron diversas dimensiones de análisis: el origen social relacionada a la familia y lugar de origen, la trayectoria educativa por los diversos niveles, el tránsito universitario con sus diversos componentes (elección de carrera, redes de relaciones, actividades escolares, etc.). Cada dimensión de análisis, que se desdobra en un conjunto de indicadores, mostró ser relevante en la construcción de la alternativa de la movilidad, pero ninguna dimensión fue determinante por sí sola para explicar la realización. La concatenación de las diversas dimensiones, así como el peso diferenciado de acuerdo a ciertas características, tienen importancia para su logro.

El origen social es una de las dimensiones de estudio más importante en el campo de la movilidad internacional, pues está asociada con las diversas características de formación, oportunidades de vida y de perspectiva que ofrece el lugar y la familia en la cual se nace. Ni la solicitud de la movilidad internacional ni el ingreso a la universidad fueron el punto de partida del análisis, sino que se buscó observar retrospectivamente cómo se reconstruyen las influencias que estos enclaves tienen para la conformación de aspiraciones y deseos por el intercambio académico. En otros términos, la

universidad fue estudiada como un punto de llegada y que continuaba avanzando hasta la realización de un periodo de estancia en el extranjero.

Destaca que la profesión de los padres, la inversión en la educación de los hijos y principalmente, el conjunto de oportunidades derivadas de las decisiones de los padres fueron factores importantes para desarrollar prematuramente aspiraciones por estudios en el extranjero y también una forma de acrecentar información y conocimiento en torno a lo internacional, sin ser ésta la única fuente posible. La acumulación de ventajas sociales transmitidas intergeneracionalmente puede notarse principalmente en el tipo de instituciones en las cuales cursaron estudios aquellos estudiantes con padres profesionistas, lo cual lo hace consistente con la idea de que ciertas características de formación escolar y laboral de los padres pueden significar mejores oportunidades de estudio (Salisbury et al 2009; Li, Guo y You, 2017).

Este apunte es importante por dos razones. El origen social retratado por esta investigación no es precisamente el de mayor privilegio en el país. Del total de la muestra, cinco casos tienen padres con acceso a estudios universitarios y todos ellos los realizaron en instituciones públicas (resaltan los casos estudiados también en la UNAM, de los cuales la gran mayoría de ellos lo hacen en sedes descentralizadas de la ZMVM). Es decir, las referencias familiares sobre estudios superiores comenzaron en una generación anterior a la que ellos pertenecen.

Pero para los casos en los cuales el origen social no está marcado por antecedentes familiares con estudios superiores, encontraron formas adicionales de informar su proyecto académico y, posteriormente, su aspiración por la movilidad internacional. Para estos casos, la aspiración aparece de forma más tardía y se da principalmente por la habilitación institucional y la oferta de estudios superiores. En la mayoría de los casos, conocen el programa de movilidad estando en la universidad, a través del apoyo institucional, las carreras estudiadas y las personas que personifican la estructura institucional (Oficina de Intercambio Académico, planta de profesores, etc.).

En suma, el origen social no sólo es variado, sino que informa diferencialmente las oportunidades y las expectativas que se tienen de un proyecto universitario que puede o no incluir el proyecto de movilidad internacional ¿Qué elementos adicionales a la escolaridad y al trabajo de los padres pueden significar decisiones anticipadas que mejoren sus oportunidades de estudios extranjeros en los hijos? ¿Qué ventajas y diferencias pueden tener estas características de origen social frente a casos de otras universidades descentralizadas en otros sitios de la ZMVM o frente a universidades que atraen otro perfil estudiantil?

Otro tema relacionado al origen social es la forma en la que se adquiere conocimiento e información sobre “lo internacional”, lo cual fue catalogado en otras investigaciones con diversas formas de capitales. *Grosso modo*, existe una tendencia a considerar este conocimiento una versión culta de conocimiento que puede desencadenar una familiaridad que posteriormente sirve de enganche para las aspiraciones en la movilidad, dando preferencias por lugares, culturas y maneras de experimentarlas a través del *imaginario geográfico* (Brooks y Waters, 2010; Simon y Ainsworth, 2012; López, 2020). Esta investigación mostró que existen otras formas de adquirir este conocimiento sin que provengan necesariamente de las experiencias internacionales familiares.

El tipo de educación recibida es una de ellas. Las escuelas privadas bilingües y con referencia a otra cultura nacional son una de las puertas de entrada a este conocimiento. También lo son experiencias previas de movilidad internacional, así como los viajes personales. Pero lo más interesante es el camino lateral abierto por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, principalmente en sus variantes como cultura del ocio: internet, películas, videojuegos, producciones gráficas, mangas, documentales, música, etc. Si bien, el acceso al internet sigue siendo un tema en boga para mostrar las desigualdades socioeconómicas y de acceso a servicios en el país, demostró ser parte crucial para conocer, referenciar y poner en el *imaginario geográfico* de los estudiantes, sitios y culturas antes reservadas para otro tipo de contactos, como los viajes y la literatura.

Si bien no es una condición suficiente y necesaria para desarrollar aspiraciones para realizar estudios en el extranjero, son un punto crucial de contacto que permite alimentar inquietudes y conocimientos que fueron retomados al momento de optar de forma realista por esta alternativa educativa. Dicho en otras palabras, fungieron como una especie de sedimento que detonó intereses y preocupaciones que los llevaron a tomar decisiones al momento de concursar por un lugar en el programa de movilidad.

La trayectoria educativa es otra de las dimensiones relevantes para explicar cómo se acumulan ventajas e intereses en torno a la movilidad internacional. Lejos de buscar captar el momento exacto en donde el *Eureka* encumbra los deseos del proyecto de vida y el proyecto académico profesional, se buscó analizar los procesos implicados en su formación que detonaron inquietudes, favorecieron decisiones y construyeron a la movilidad como un elemento factible en sus ambiciones.

Las trayectorias prestan a pensar en una estructura de momentos vitales, asociados a diversas etapas de la vida de los estudiantes. Las investigaciones en el campo resaltaron la importancia de etapas de decisión y planificación diferenciadas, en las cuales toman mayor importancia ciertos eventos por encima de otros y con efectos en diferentes categorías o grupos sociales (Salisbury, 2009; López,

2015; Hauschildt, 2016). Esta perspectiva de etapas y secuencias resultó fructífera para el planteamiento del problema y para el análisis del material empírico.

Los estudiantes que componen la muestra tienen diversas características con respecto de sus trayectorias sociales y escolares. En general, pueden agruparse en tres tipos. Aquellos que tuvieron un recorrido continuo entre niveles educativos (principalmente aquellos que lo hicieron desde la certidumbre del paso reglamentado después de haber ingresado al circuito UNAM en bachillerato); los que tuvieron que adaptar sus circunstancias por ciertas discontinuidades en la trayectoria escolar, especialmente para el ingreso a la universidad (tanto los que tuvieron pase reglamentado y llegaron a un plantel que no deseaban y no solicitaron, como aquel caso que se enfrentó con los múltiples fracasos en el examen de ingreso); y los casos en donde hubo un rompimiento en la trayectoria para replantear su proyecto académico y entrar al circuito universitario con las reivindicaciones necesarias de por medio.

Los tres tipos muestran diversas formas de transitar los niveles educativos sin que eso se refleje de alguna manera en los “méritos” que llevan a alguien a obtener la movilidad internacional. De nueva cuenta, en este rubro la heterogeneidad es la norma. En todos los casos, el proyecto universitario nace con la definición de intereses profesionales, pero sólo en algunos casos las disciplinas elegidas figuran entre los factores que los llevaron a obtener la movilidad.

Hay diversas maneras en que la elección de carrera y el tránsito a través de ella puede llegar a incidir en la intención y los conocimientos para optar por la movilidad internacional. La forma más simple es el efecto de contacto. El caso de Relaciones Internacionales es paradigmático, ya que los contenidos de las materias implican necesariamente la familiaridad con una perspectiva que favorece pensar en cuestiones globales. No obstante, el resto de las disciplinas en cuestión no contemplan necesariamente una perspectiva que se asocie con el desarrollo de los intercambios, pero son los profesores y la dinámica al interior de ellas las que pueden generar lazos de predilección. Por ejemplo, para dar a conocer los servicios ofertados por la universidad, entre ellos, la movilidad internacional.

Otra manera en que puede influir es construyendo intereses de prácticas asociadas a la internacionalización de la educación superior. Varios de los entrevistados mencionaron que los docentes en sus carreras participan en actividades relacionadas a eventos académicos de tipo internacional (congresos, simposios, investigaciones, publicaciones, etc.), de tal manera que son un punto de vista privilegiado para introducirse a los temas. Otros más, mencionaron que aquellos eventos académicos en donde se presentan ex becarios de movilidad de sus propias carreras les ofrecieron una perspectiva sobre los procedimientos para obtenerla.

Complementariamente, algunos de los entrevistados mencionaron tener relaciones más estrechas con sus profesores, lo cual los llevó a recomendar personalmente la posibilidad de participar en este programa con su acompañamiento. En ese sentido no es sólo la información compartida a través de redes de relaciones, sino una visión experta con respecto de sus disciplinas quien induce ciertos intereses en países, universidades y prácticas en torno a la movilidad. Hablamos, obviamente, de procesos de influencia a lo largo de varios periodos de tiempo y de materias escolares diversas.

Pero las trayectorias no se construyen aisladamente, de hecho, uno de los principios del enfoque del curso de vida es el de vidas interconectadas. En ese sentido, las relaciones entre pares y el conjunto de transmisiones derivadas de ellas resultó crucial para explicar cómo se sabe que se puede ser móvil. Aunado a lo mencionado anteriormente respecto de la importancia de la planta docente, las relaciones interpersonales resultaron importantes para acumular información y disposiciones para realizar la solicitud, lo cual está en sintonía con lo planteado por Brooks y Waters (2010). Sin embargo, hay una diferencia importante: no es exclusivamente un factor que dé motivos para participar al momento de la solicitud, sino que se presenta en varios periodos de tiempo y con mayor relevancia en ciertos momentos específicos, como la aspiración o el proceso de decisión.

Por mencionar algunos ejemplos, algunos de los entrevistados recibieron información y motivación cuando ni siquiera eran elegibles dentro del programa, pero otros tantos la recibieron cuando habían decidido ya emprender este proyecto, ayudando a delinear un proyecto preliminar de preparación y conociendo sus experiencias y percepciones con las cuales continuar proyectando expectativas. Desde cualquier punto de vista, las decisiones tomadas y los elementos de información y valoración implicaron un conjunto de transacciones de información en diversos formatos (tiempo libre, conversaciones, afectos, etc.) que terminaron impactando el proyecto de movilidad antes, durante el proceso de realización del mismo y a su regreso.

Las evaluaciones sobre las condiciones familiares fueron otro de los puntos cruciales para aspirar a la movilidad internacional: valorar si podían emprender una ambición de esta envergadura. En ese caso, la compensación proveniente de becas económicas aligeró la carga decisional con respecto de los costos de una estancia, haciendo parecer la idea del intercambio una posibilidad factible. No obstante, la cuestión económica para llevar un intercambio fue por demás importante, siendo consistente con lo expresado por Brooks y Waters (2011). Por un lado, pueden observarse aquellos casos para los cuales habría sido imposible realizar una estancia de esta naturaleza por sus propios medios económicos, por lo cual la diversificación de perfiles estudiantiles permitió expandir las oportunidades de ingreso a la educación superior, primero, y posteriormente a otras actividades

educativas complementarias costosas, como la movilidad, a través de sus diversos esquemas de financiamiento.⁹⁷

Algunos pocos casos mostraron la posibilidad de costear parte del viaje con sus recursos económicos y con otras fuentes de apoyo, como sus padres y algunos gobiernos locales. No obstante, fue recurrente la aseveración de que las maneras de llevar a cabo un intercambio académico están supeditadas a las condiciones económicas con las cuales se realiza. Hay varias menciones específicas en las entrevistas que aseguran que la beca es suficiente para hacer una estancia en sus respectivos destinos, pero añaden que hay formas específicas de experimentar el intercambio que no son accesibles y que están reservadas para unos pocos estudiantes: habitar en una capital de un país en donde el nivel de vida es costoso, poder realizar viajes en países cercanos o incluso emprender actividades de tipo turístico dentro del país.

Esta condición abre la posibilidad de indagar las estratificaciones resultantes de la movilidad académica entre los destinos educativos, las ciudades y formas de habitarlas, así como las actividades que son factibles de realizar, lo cual complementa la idea de Netz y Finger (2015) acerca de la generación de nuevas desigualdades horizontales, en las cuales pueden observarse cómo se agudizan las diferencias de acuerdo a los recursos y posiciones sociales, formando nuevas formas de exclusividad. Este es uno de los potenciales campos de aplicación para futuras investigaciones.

A su vez, esta cuestión abre un conjunto de preguntas en torno a las implicaciones de la movilidad internacional. Las becas con las cuales se financia la estancia pueden ser un factor de inclusión, especialmente en aquellas IES que promueven la participación de sectores menos favorecidos (primeros en sus familias en acceder a estudios superiores, estratos socioeconómicos bajos u otros factores que influyan para tener sub-representaciones en el circuito universitario, como madres solteras, etc.), pero ¿cuáles son las implicaciones en términos programáticos derivados de la estratificación entre destinos, costos de vida y maneras de desplegar la movilidad internacional? ¿Qué repercusiones tiene para los distintos perfiles que componen a esta comunidad de becarios?

Hablando especialmente de las becas, como se mostró, el programa de movilidad forma parte de una tendencia en el financiamiento público que ha enfatizado la diatriba entre distribuir servicios basados en necesidades o en méritos académicos, optando por estos segundos. Una razón para justificarlo es que la movilidad es una alternativa a los estudios superiores, por la cual se puede optar a través de la

⁹⁷ Para el caso de la UNAM, el financiamiento de la movilidad internacional es principalmente público y asignado desde su propio presupuesto. No obstante, existe participación también del sector público (como de la Secretaría de Educación Pública SEP y de la Secretaría de Relaciones Exteriores SRE) y del sector privado (como bancos y fundaciones).

competencia por el recurso. La narrativa meritocrática ha respondido a un conjunto de problemáticas de distribución de bienes y servicios sin que necesariamente se ponga atención al conjunto de fenómenos concomitantes que producen al mérito, como aquellos factores derivados de la posición socioeconómica (aunque no sean los únicos).

Bajo esta lógica, la regularidad académica y el promedio escolar son indicadores del mérito académicos que estipula el programa de movilidad internacional, por lo cual el perfil estudiantil participante lo cumple. Por lo tanto, ostentar estas calificaciones convenidas por el programa ofrecen la oportunidad de ser reconocido por la propia UNAM a través de una “distinción” a la que sólo acceden los mejores estudiantes.

Es cierto, sin embargo, que la cuestión del mérito y la percepción de merecimiento (lo cual puede conducir a la autoexclusión de éste y otros programas institucionales) ha sido poco tratado en la literatura sobre bienes educativos que producen desigualdades en el interior de las IES. Pero hay otros más que lo han tratado desde los servicios públicos y la pobreza. La narrativa meritocrática merece un ejercicio analítico que revele sus mecanismos, por lo que forma parte de una agenda de trabajo que podría usar como punto de partida el conocimiento acumulado de los perfiles aquí expuestos. Lejos de buscar evaluar esta premisa, estudiar el mérito como distinción basada en prácticas reservadas es un punto de ingreso con varias aristas por tratar.

El trabajo de investigación requiere una actitud crítica incluso con las propias ideas que conformaron el proyecto. Dada la revisión de la literatura sobre el tema y de su contrastación con el material empírico, parece importante hacer una serie de señalamientos acerca de las preguntas y conjeturas que surgieron durante el proceso de investigación y que no fueron tratados en este documento por no incumbir al objeto planteado, los cuales responden a diversos niveles de análisis.

Una de las principales preocupaciones en torno a la movilidad internacional y a las desigualdades ha sido enfatizada desde su condición estructural. El marco de la internacionalización de la educación superior ha creado muchas expectativas, no sólo entre aquellos beneficiarios de sus bondades, como estudiantes y académicos, sino también para aquellos que ven en las prácticas que genera un hito en la conformación de la economía del conocimiento. No obstante, su realización impacta un conjunto muy diverso de implicaciones.

En la planeación universitaria, la forma de responder a la internacionalización fue la creación de departamentos especializados que canalizaran las propuestas y recursos para aprovechar los resquicios abiertos por la globalización. Pero su impulso ha respondido hasta ahora a una inercia general con el tema ¿Qué consecuencias tiene al interior de la universidad, al interior de sus planteles,

al interior de las disciplinas académicas y, principalmente, en los planes de estudio, el considerable aumento de la demanda por la movilidad internacional? ¿De qué otras maneras se ve reflejado este impulso de lo internacional en la planeación de la oferta educativa que la universidad brinda?

Los elogios a estas prácticas son constantes, no sólo en términos de lo que representa dentro de los servicios ofertados por la estructura institucional sino para el futuro de los propios estudiantes. Pero su realización acarrea una serie de fenómenos no previstos que es necesario reconocer y analizar. De ellos sobresale cómo está conformada la población atendida.

Entre los resultados arrojados pudo constatar que hay un conjunto de sub-representaciones, de varios tipos, que es justo problematizar. La más evidente es la que respecta a ciertas disciplinas académicas. Aunque no se relaciona con el plantel estudiado, un ejemplo de ello es el bajo nivel de participación de estudiantes de la carrera de medicina, lo cual hace resonancia por la coyuntura que implica la pandemia por Covid-19 y el pronunciamiento del gobierno federal para promover la especialización dentro de áreas estratégicas en el gremio médico.

Una segunda sub-representación es la de ciertos grupos sociales, como es el caso de estudiantes con una posición socioeconómica inferior al promedio y la definida por grupos étnico-raciales, como comunidades indígenas y afroamericanas. Pero su representación no es exclusiva en el proceso de movilidad, sino incluso en la conformación de la matrícula universitaria, por lo que lejos de delimitar al tema de algunas prácticas académicas, habría que pensar los alcances en términos de inclusión de los servicios de la universidad con miras a robustecer la problematización en torno a las desigualdades.

Otro de los flancos descubiertos en la investigación empírica es lo que sucede posterior a la realización de la movilidad internacional. El grueso de las investigaciones sobre el particular sostiene estas consecuencias en términos de beneficios socioculturales y lingüísticos, con la vaguedad que eso representa. Se olvida, por ejemplo, que la movilidad por créditos implica el retorno necesario de los estudiantes para la culminación de sus estudios universitarios y, en muchas ocasiones, la realización de proyectos de tesis y titulación ¿Cómo informa y diferencia la movilidad internacional a estos proyectos?

De forma adicional, el término del grado implica que se está en condiciones del ingreso al campo laboral, lo cual no es menos incierto como para el resto de jóvenes habitantes de la zona metropolitana más grande del país. La intersección entre estos dos temas es un asunto aún ausente en la investigación a nivel nacional, por lo cual hay varias cuestiones potenciales de exploración: ¿influye de alguna manera la realización de movilidad internacional para el ingreso al campo laboral? ¿los ex becarios

de movilidad internacional optan por ocupaciones asociadas al campo laboral transnacional o profesiones que de alguna manera converjan con campos de conocimiento internacional? Si ese fuera el caso ¿qué tanto depende de su disciplina estudiada y cuánto es originalmente de su experiencia como estudiante extranjero por cierto periodo de tiempo? De quienes prefieren postergar estas dificultades e ingresar a un posgrado ¿en qué medida una experiencia de movilidad puede influir sus trayectorias subsecuentes?

Finalmente, en términos de las consecuencias que puede tener una movilidad internacional ¿cuáles son las repercusiones específicas que puede tener en términos sociales? ¿Qué pasa con la otra forma de movilidad, la intergeneracional, cuando la brecha de actividades exclusivas y reservadas son cada vez menos exclusivas y se pueden difundir entre otros sectores sociales?

El modelo de análisis basado en el enfoque de curso de vida y fundamentado en diversas dimensiones de interés demostró ser fecundo para el análisis de la concatenación de eventos. Lejos de justificar el enfoque como un salvavidas metodológico, fue pertinente su uso dado el problema en cuestión. La movilidad internacional es más que la mera estancia en países y universidades extranjeras que acogen estudiantes con el fin de cooperación entre instituciones; forma parte de un esfuerzo por consolidar la idea de *cooperación internacional* en un momento en que las conexiones y los intercambios (de capital humano, de información, de experiencias) forman parte del común discursivo y de una preocupación compartida.

La movilidad internacional es la dimensión estrella de la internacionalización porque encarna parte de las grandes presunciones de ese proyecto: la promoción de valores, de prácticas que superen las fronteras nacionales, de la construcción de competencias profesionales que superen las perspectivas locales. Implica también la idea de la circulación, competencia y calificación del capital humano en un escenario en donde la producción tecnológica y de conocimiento forma parte de la perspectiva de desarrollo. Aunque se olvida, representa también el proceso de transición a la vida adulta de aquellos que son sus beneficiarios. Por lo tanto, no sólo encarna la esperanza y emoción de los promotores de lo internacional, también de aquellos que vieron en este impulso las posibilidades de expandir sus oportunidades educativas, laborales y vitales.

Los destinos están marcados por los principios de reciprocidad, en donde los convenios de cooperación juegan el papel más relevante. Como antes fue mencionado, los destinos para llevar a cabo esta práctica han mostrado cierto grado de estratificación, en donde se destacan claramente aquellos países centrales para la promoción y la captación de beneficiarios. El mapa de las movilidades internacionales debe valorarse más allá de sus cifras globales ¿qué representa que países

que han sido la vanguardia educativa lideren estos esfuerzos pero que, históricamente, también han estado marcados por pasados recientes colonialistas? ¿La cooperación internacional es lo suficientemente bondadosa para pasar por alto esa encrucijada entre países centrales y aquellos que ocupan espacios menos aventajados por sus condiciones de existencia?

Para evitar interpretaciones ideológicas y respuestas acomodaticias, es necesario estudiar las necesidades específicas de ciertas regiones geográficas en los términos planteados por la internacionalización. Si los grandes bloques políticos han permitido la concertación de políticas regionales, debe invertirse esfuerzo en entender las consecuencias que tienen esas decisiones para la variedad de países que la conforman.

A la luz de estas digresiones, dentro de la Sociología en general y de la Sociología que se ha dedicado a estudiar las diversas expresiones de la internacionalización y de los estudios en el extranjero, es pertinente reconsiderar algunas conjeturas predominantes en el campo de investigación. La extensión y las variadas aplicaciones de la teoría de la reproducción cultural la han hecho la predilecta en el campo, no obstante, hay un conjunto de precisiones que abonan para redefinir sus alcances en miras a tratar otros referentes de estudio. Gran parte de ellas se han mencionado ya en el documento y recupero particularmente una observación.

Lo que es evidente en la investigación educativa es que grandes franjas sociales han quedado excluidas de prácticas y recursos, que la posición social influye las oportunidades y que, por ende, problematizar como se distribuyen los servicios educativos es central para una agenda de trabajo en torno a las desigualdades. La dificultad proviene principalmente de cómo es tratada la transmisión de ventajas sociales bajo el oscuro manto de los capitales y el *habitus*.

En ese sentido, una perspectiva dinámica que considere diferentes etapas del curso de vida, diversas esferas de realidad y especialmente, clivajes en la reproducción de desigualdades sociales, debe considerar las diversas implicaciones que tiene el origen social para la construcción de oportunidades educativas. La transmisión de estas ventajas requiere una perspectiva más fina desde las diversas posiciones en la estructura de clases, su composición y sus derivaciones en recursos. Es decir, qué de intergeneracional tiene esta transmisión y bajo qué mecanismos se reproducen.

Con respecto de la segunda postura hegemónica, en torno a las decisiones educativas, se han hecho también varios señalamientos en el documento. Pueden realizarse, sin embargo, algunos comentarios adicionales.

Los instrumentos usados por este tipo de investigaciones son incapaces de captar el proceso a través del cual se configuran los escenarios y las líneas de acción después de cristalizadas en sus ítems de

intención, participación y consumación de la movilidad. En todo caso, su potencial explicativo radica en capturar las tendencias empíricas con las cuales las regularidades son expuestas como habilitaciones u obstáculos ponderadas en un solo momento del tiempo, en el cual, dicho sea de paso, se toma la decisión.⁹⁸ Esta tendencia a valorar dinámicamente la configuración causal trae como corolario los marcos interpretativos en los cuales puede ser inscrito su objetivo: la evaluación del proceso y evaluación del curso de acción, el cual ha sido denominado dentro de la teoría sociológica como reflexividad, aunque esta perspectiva ha sido ajena de los planteamientos en el campo.

En sentido estricto, la evaluación estratégica ha sido asociada a una forma de racionalidad evaluativa capaz de prefigurar tentativamente cuáles cursos de acción son probables y cuáles tienen mayores capacidades de llevarse a cabo, aun cuando eso signifique en últimos términos ajustes en las expectativas. La cuestión con este planteamiento es que, similar a lo señalado anteriormente con el tema de la reflexividad, el carácter dinámico de la evaluación y ponderación de acciones (promocionales y compensatorias) no son captadas por el movimiento implicado, reduciéndolo a un conjunto de prerrequisitos que son asumidas como "predisposiciones".

Si se volviera central su carácter dinámico, podría darse cuenta del proceso a través del cual, en momentos diversos, los escenarios dan cierta posibilidad para promover cursos distintos, recursos adicionales o incluso, adaptaciones de las aspiraciones originales sobre volverse móviles, devolviendo el elemento fundamental del curso a los agentes: su capacidad de intermediación entre proyectos y estructuras en el tiempo.

Dentro de las posiciones hegemónicas de referencia en el campo (y no sólo hablando específicamente de la revisión en torno a decisiones educativas dentro de circuitos específicos, sino en general, en el proceso de toma de decisiones) se da un papel central al carácter instrumental de la decisión. Como posiciones comunes, la postura de toma de decisiones y la reproducción cultural (como continuidad del contexto de posibilidades monopolizadas o reducidas por grupos sociales), han basado en la racionalidad esta marca distintiva.

Hablar de desigualdad inevitablemente implica la cuestión de las diferencias. Si el peso ha sido puesto en las trayectorias académicas e insoslayablemente debe señalarse que las diferencias no provienen exclusivamente de los cursos de acción racional dentro de la universidad ¿qué papel juegan entonces en la desigualdad aquellos elementos de origen social, de trayectorias y de procesos individuales del curso de vida? ¿Cuáles otros elementos de diferenciación están gestados institucionalmente sin

⁹⁸ Con excepción de aquellas investigaciones con perspectivas procesuales, como la ofrecida por Salisbury, Umbach, Paulsen y Pascarella (2009) y por López (2015).

planeación ni deseo? ¿Cuántos de todos ellos contravienen los principios de equidad que la universidad impulsa? En esa dirección es que se buscó señalar las críticas a las posturas hegemónicas.

Sin embargo, la presente investigación también tiene como responsabilidad hacer patente sus omisiones y limitaciones. Algunos temas no fueron cubiertos por la información disponible, pero otros han sido omitidos por referir a objetivos diferentes a los aquí tratados. Estas omisiones forman parte de una agenda de trabajo que es necesario atender. Sin embargo, hay otras omisiones que pertenecen a los alcances de la perspectiva de quien la mira. De ellas, la responsabilidad absoluta es del autor.

He señalado en el documento algunos de los pendientes por tratar en la agenda de las desigualdades que implican la movilidad internacional. Por un lado, el conjunto de perfiles estudiantiles con sus variantes sociodemográficas y más allá de los requisitos formales; conocer la forma en que se distribuye la oferta y cómo ésta se estructura en función de perfiles estudiantiles; las diferencias de su distribución por campos disciplinares, entidades académicas, perfiles sociodemográficos; comparar los factores de relevancia entre diferentes tipos de movilidades internacionales y, principalmente, cómo se tejen las narrativas de aquellos que las realizan, los que quisieron y no obtuvieron y los que se excluyeron de las competencias por este recurso.

Todos los anteriores son las deudas más evidentes de esta investigación que, dadas las condiciones de estudio y de registro, es imposible tratar en este momento. Pero con respecto de los que sí se han podido tratar en el presente documento, debe tenerse cautela al interpretar sus alcances. Cada decisión metodológica implicó necesariamente recortes en el referente empírico con variados costos.

Pero, como se dijo en el capítulo metodológico, no se busca realizar generalizaciones de tipo empírico, sino alimentar los campos de validación del modelo analítico, usándolo de basamento para estudios posteriores, en otras sedes y otras modalidades de recursos exclusivos similares a la movilidad internacional. En ese sentido, este esfuerzo buscó avanzar bajo la impronta de diversas dimensiones de análisis lo suficientemente robustas para captar los matices de las trayectorias sociales a nivel individual, pero con una visión privilegiada desde las habilitaciones y constreñimientos estructurales.

Deben reconocerse, sin embargo, los límites de esta investigación. En primer lugar, el reducido número de casos permitió explorar de forma heurística los patrones de similitud y diferencia entre las diversas maneras de volverse móvil, uno de los objetivos de esta investigación. El número de casos analizados no sólo es reducido, sino que se construyó en función del principio de oportunidad. Se buscó maximizar algunas de sus diferencias (como trayectorias académicas y orígenes sociales).

Aunque se cumpla con el objetivo, no es posible asegurar que se ha cubierto empíricamente la representatividad que la sede en cuestión ofrece. Esto se hace patente, por ejemplo, en la propuesta de clasificación preliminar ofrecida, la cual está fundamentada en los casos empíricos y no puede ser propuesta como una tipología extensiva.

Haber optado por un diseño que diera prioridad al enfoque de curso de vida tiene varios costos, entre ellos el nivel de explicación al que puede accederse. Si bien la investigación mostró tratar los detalles de los casos a través de descripciones densas, debe evitarse incurrir en falacias de tipo ecológicas, sosteniendo que la información aquí vertida es extensiva a otros niveles de agregación, como podría serlo a nivel de carrera o de institución. Pero no es el caso para este estudio, que no tiene tales pretensiones.

Una cautela más es referente a la forma en que los casos fueron analizados. Dar prevalencia al detalle de las descripciones hace emerger sus particularidades. No obstante, su importancia analítica está en aquellas coincidencias remarcadas por las trayectorias mostradas. El análisis permitió usar los detalles como puntos distintivos del propio curso de vida, lo cual no quiere decir que existe la posibilidad de considerar a éstos como elementos extrapolables a alguna categoría social en particular.

Ahora bien, los detalles derivados del contexto pueden ser relevantes para la historia y las circunstancias de los casos, pero vale la pena pensar en su alcance si las dimensiones buscaran ser llevadas a otros escenarios empíricos, si se buscara analizar casos contrafácticos, si el referente empírico fuera una institución en donde sus estudiantes tienen perfiles más homogéneos y, especialmente, para otros modos de ser móviles, como aquellos que estudian fuera sin programa institucional, en otros grupos sociales o en otras IES que se encuentran en sitios donde hay un contacto recurrente con lo internacional por su ubicación geográfica (me hace sugerir por ejemplo, la importancia de lo vertido aquí en una ciudad fronteriza como Tijuana, en donde el cruce por la frontera no sólo es constante, sino que trastoca su funcionamiento en los diversos niveles de realidad).

Los detalles son importantes para analizar los casos en particular y el caso general de la FES Aragón, pero deben considerarse estas cautelas con el fin de visualizar con pertinencia sus limitaciones. El modelo de análisis es una propuesta entre las varias que existen para analizar las movilidades internacionales. No obstante, su potencial analítico debe ser estudiado a la luz de diversos referentes empíricos para validar sus campos de aplicación. Hasta ahora, este ejercicio se ha reducido a un análisis lógico de implicaciones en otro momento del desarrollo del documento, por lo que tampoco se encuentra en estas páginas.

Adicionalmente, debe señalarse el riesgo a incurrir a otro tipo de falacias, las de francotirador. Es posible que la familiaridad con el tema y las creencias del investigador influya en su diseño. Lejos de reprimirlo, hay que reconocerlo, para que la información no se ordene de acuerdo a como hubiera sido deseable para quien escribe. La vigilancia de este hecho me llevó a hacer dos advertencias adicionales en el documento.

La primera, que la muestra está basada en casos en donde el éxito para conseguir la movilidad está dado desde el muestreo, por lo que puede inferirse cierto grado de triunfalismo y fortaleza frente a los escenarios adversos, porque los casos son sobrevivientes del proceso de encauzamiento al que cientos de miles de jóvenes están expuestos en el sistema educativo. No se tiene información suficiente, por lo tanto, para asegurar que estos casos pueden llegar a ser típicos o excepcionales, aunque la investigación en el campo educativo apunta a lo segundo.

La segunda de ellas es que, dadas las restricciones impuestas para la realización de esta tesis mientras la pandemia estaba en auge, se trabajó con la información disponible y con aquellas personas a las cuales fue posible contactar, siguiendo el método de la bola de nieve. La conformación de la muestra, la forma en que fue recogida la información y la manera en que fue relatada cada una de las historias, implicaron una serie de limitaciones que impactaron de forma directa el diseño de la investigación. En ellas, los sesgos de selección ocupan un papel preponderante.

Estas salvedades buscaron ser asistidas metodológicamente para que los sesgos y el tratamiento de la información pudieran observarse como dificultades enfrentadas en cualquier proceso investigativo. Para ello, fue abierta la caja negra de la investigación en el capítulo tercero y fue expuesto el engranaje desde donde se construyó y analizó el objeto de estudio. Si bien, a mi parecer, los sesgos no invalidan el potencial analítico, permiten indagar las implicaciones de la recogida de la información para valorar la importancia de sus advertencias. Si se logra o no este objetivo queda como parte de los cuidados que los lectores deben hacer al considerar los hallazgos de la investigación.

Esta tesis busca ser una modesta contribución en el campo en por lo menos tres sentidos: contribuyendo a sistematizar la información recolectada sobre el tema, revisando y discutiendo las posturas teóricas que han dado forma a los objetos de estudio y usando su potencial analítico en una muestra construida desde las posibilidades, los vacíos y las preferencias de quien escribe. Hablar de desigualdades educativas implica volver a mirar adentro de las universidades, sus procesos y su conformación.

ANEXOS

*Anexo 1. Caracterización del Programa de Movilidad Estudiantil Internacional*⁹⁹

La Movilidad Estudiantil Internacional es uno de los programas de movilidad internacional que ofrece la UNAM como parte de las políticas institucionales de internacionalización, a través del CRAI y específicamente de la DGECI. Este programa trata de la postulación de estudiantes de nivel licenciatura para la realización de un semestre lectivo en una IES extranjera semestralmente y se diferencia del resto de programas de movilidad por ser un tipo de movilidad por crédito, con cursos regulares en la universidad de destino y sujeto a un programa consolidado en la universidad.

La convocatoria aglutina la oferta de dos procesos simultáneos, pero no necesariamente similares: la exención de colegiatura en la universidad receptora y una beca económica para cubrir los gastos de realización. Sin embargo, es de resaltar que casi la totalidad de los solicitantes realizan intercambios en esta modalidad con una beca económica, mientras que el reducido porcentaje de los que no, costean individualmente su estancia y reciben solamente el beneficio de la exención económica.

En primer lugar y hablando exclusivamente de la movilidad internacional, la UNAM tiene como parte de sus políticas la realización de convenios de colaboración con IES en el extranjero, de tal manera que oferta semestral de universidades receptoras está basada en la negociación de lugares para la realización de este programa. Los lugares son ofrecidos por la universidad receptora según criterios de reciprocidad o bien, bajo sus propias consideraciones.¹⁰⁰

Respecto del financiamiento de la movilidad internacional de la UNAM, debe decirse que su origen es múltiple: está compuesto principalmente por los ejercicios fiscales de la propia universidad, por presupuesto de la SEP, Fundación UNAM y algunas instituciones privadas, como bancos y empresas. Hay que decir que existe un tabulador de montos de las becas económicas, estipuladas según el país receptor, el cual está hecho de evaluaciones del costo de vida.

El número de becas económicas y, por lo tanto, de espacios para la realización de movilidad estudiantil, varía año con año. No existe una prefiguración de lugares disponibles más que en razón

⁹⁹ Este anexo se compone de la información recolectada en entrevistas con los responsables de la gestión de la movilidad internacional en la DGECI, así como de la revisión de las convocatorias sobre el programa. Agradezco particularmente el apoyo y la disposición del Mtro. Gerardo Reza, Director de Intercambio y Movilidad Estudiantil, y de la Mtra. Brenda Gasca, Coordinadora de Movilidad Estudiantil para alumnos UNAM.

¹⁰⁰ Esta razón puede generar cambios en la tendencia de movimiento de los estudiantes a lugares de destino, sin embargo, no hay datos suficientes y consistentes para considerar la evaluación de esta hipótesis, con la salvedad de mencionar que puede variar la oferta de lugares y universidades, y con ello, los criterios de elección de universidades de los estudiantes.

del número de lugares ofertados por las universidades receptoras, sin embargo, el número total de las realizadas depende tanto de la demanda estudiantil sobre los lugares disponibles, como del presupuesto anual de la universidad.

De forma adicional a la beca económica, existe otro apoyo financiero complementario, que se otorga la UNAM en razón de hospedaje, alimentación y transporte. Este apoyo complementario también está compuesto de montos fijos estipulados en un tabulador que la propia DGECI publica.

La otra posibilidad de ser becado es por una institución pública o privada diferente a la UNAM. En ese sentido, cada institución gira una convocatoria que pone a disposición montos específicos y criterios de selección. Ese es el caso de las ofrecidas por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ), de las promovidas por la SEP y las ofertadas por el banco Santander. Otro ejemplo del financiamiento por otras instancias es el realizado por el programa de becas de excelencia académica ofrecida por Fundación UNAM y otros organismos privados (como Fundación Coca-Cola, Fundación Televisa, Fundación ICA, Fundación Miguel Alemán, etc.) que destinan becas con un monto total de 10,000 USD para los gastos derivados de la movilidad.

Se puede destacar de este primer punto, por lo tanto, que el financiamiento de la movilidad académica internacional, gestionada a través de DGECI, proviene de un número diverso de instituciones públicas y privadas, siendo la UNAM el principal financiador (a través de su propio presupuesto), seguida de la SEP. En menor medida, participan fundaciones y empresas privadas. También debe destacarse que existen montos estipulados normativamente para aquellos beneficiarios de las becas de acuerdo al país de destino, así como una serie de recursos complementarios para el viaje que son ofertados previa participación en los lineamientos de una convocatoria. Finalmente, los estudiantes que no son becados por la UNAM, a través de DGECI pueden gestionar becas desde los otros ya mencionados financiadores, los cuales a su vez ponen criterios de selección para generar un marco general de sus beneficiarios, por lo que existe una convocatoria a la que se responde.

Proceso de registro y selección de beneficiarios

La convocatoria de Movilidad Estudiantil Internacional es publicada en la Gaceta de la Universidad para dos periodos en el año, en primavera y en otoño. La dirección encargada de la gestión, tanto del programa como el proceso de selección y difusión es la DGECI, sin embargo, participan un conjunto de autoridades universitarias en varios momentos de la misma, tanto para la realización de convenios con IES extranjeras a través del CRAI, como para la difusión y postulación de aspirantes a través de representantes en cada entidad académica de la UNAM.

En términos generales, la convocatoria estipula la posibilidad de realizar una estancia académica para cursar materias en una IES extranjera que tenga convenio con la UNAM y que oferte la carrera que los estudiantes realizan en el país.¹⁰¹ Uno de los criterios fundamentales es matricular materias en la IES de destino con contenidos afines a las que habría de cursar en la universidad de origen según el plan de estudios vigente de la carrera estudiada, con el fin de que puedan ser revalidadas y formen parte de su avance en créditos dentro de tu trayectoria académica.¹⁰² También se estipula que, dependiendo de la IES receptora, es posible matricular un semestre académico o hasta un año, esto de acuerdo a planes de estudio de ciclo escolar anual.

Para poder postular, existen una serie de requisitos formales que deben cumplirse en el momento de solicitud, los cuales pueden ser clasificados de la siguiente manera:

Cuadro 10. Requisitos de la convocatoria de Movilidad Estudiantil Internacional		
Procedimiento administrativo	Trayectoria académica	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> Requisitos internos dispuestos por entidad académica de origen ¹⁰³ 	<ul style="list-style-type: none"> Estar inscrito en licenciatura de la UNAM 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de idioma para países no hispanohablantes
<ul style="list-style-type: none"> Programa académico autorizado con mínimo 3 materias a cursar en IES de destino¹⁰⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> Promedio mínimo de 8.5 (en escala de 10)¹⁰⁵ 	a) TOEFL IBT 80 puntos o IELTS 6.5 para inglés o B1 para el resto de los idiomas

¹⁰¹ Si bien en algunos casos no existe la carrera con el mismo nombre, puede encontrar equivalencias que no impida la realización de la solicitud de intercambio.

¹⁰² Los postulantes deben llenar un formato en el cual estipulen las universidades deseadas que se encuentran entre las ofertadas por el listado de DGEI para la convocatoria, especificando el país en donde se encuentra y por lo menos tres materias a cursarse. Para poder ser validadas, las autoridades de cada carrera (en el caso de las FES son llamadas “jefaturas de carrera”, a través del titular y/o el secretario técnico) tienen que cotejar la similitud de los contenidos de los cursos. Este requisito es fundamental para la aceptación de los documentos de postulación y requiere una inmersión de los postulantes en los planes de estudio de las universidades participantes. Cabe mencionarse que esta investigación corre a cargo del estudiante y, además, el principal medio para llevarse a cabo es por los portales web de las universidades.

¹⁰³ Cada entidad académica (facultad) puede disponer una serie de requisitos adicionales según sea provisto por su consejo interno. En ese sentido debe destacarse la potestad que cada entidad tiene en el hecho del ordenamiento de prioridad con el cual entregan las solicitudes a la DGEI. Este procedimiento incide directamente en el método de selección posteriormente descrito.

¹⁰⁴ Este procedimiento se lleva a cabo bajo varios criterios. En primer lugar, debe considerarse realizar la movilidad internacional en una IES extranjera que oferte la carrera que se cursa en la UNAM. Posteriormente, el estudiante debe conocer el plan de estudios de la institución de destino para poder cotejar los contenidos de las materias tentativas en su estancia, con las materias que cursaría en el plan de estudios de su carrera en la UNAM. Este criterio es validado por su jefatura de carrera, la cual tiene la función de revisar que dicho procedimiento se cumpla, con el fin de poder llevar a cabo la revalidación al regreso del estudiante. Este procedimiento da como resultado el dictamen de revalidación firmado por el estudiante, por la jefatura de la carrera a la que el estudiante pertenece y el responsable de movilidad académica de la entidad.

¹⁰⁵ Si bien no está estipulado en la convocatoria en la que se basó esta revisión, resalta que uno de los criterios en anteriores convocatorias había sido el no haber reprobado ni una materia dentro de su trayectoria académica. En ese sentido, es uno de los criterios de mérito y excelencia que se discuten más adelante en el documento.

<ul style="list-style-type: none"> • Carta de exposición de motivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber cursado y aprobado el 44% de créditos dentro del plan de estudios de su carrera¹⁰⁶ 	b) Un nivel de idioma superior si la IES de destino lo solicita
<ul style="list-style-type: none"> • Registro de solicitud 	<ul style="list-style-type: none"> • No haber sido beneficiario del programa 	

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (6 de mayo de 2019). Convocatoria para la Movilidad Estudiantil Internacional, nivel licenciatura, 2020-2. *Gaceta UNAM*. [Consultada el 26 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/3fWif7H>

Como ha sido mencionado anteriormente, la selección en el proceso de movilidad implica la exención de matrícula en la IES receptora para el periodo académico comprendido de la estancia.¹⁰⁷ De esta preselección, se puede obtener una beca económica por parte de la UNAM o algún otro organismo público o privado, a través de la gestión de DGECI.¹⁰⁸

Con respecto del procedimiento, el primer contacto para la realización de la solicitud, es a través de su propia entidad académica (facultad de la UNAM en la cual realiza sus estudios). El responsable de la movilidad académica de cada entidad realiza la postulación de los estudiantes de acuerdo a un proceso de registro anterior, para el cual se solicitan documentos personales y el llenado del formato del registro de solicitud en una plataforma específica de la UNAM, la cual contempla desde datos personales y sociodemográficos, hasta la captura de IES solicitadas (todas ellas con las materias específicas a cursarse).

Seguido este procedimiento, el responsable debe validar la información y otorgar un criterio de priorización a cada una de las solicitudes registradas, de tal manera que lo obtenido es un listado enviado a la DGECI con un orden de prioridad que van de 1 a n.¹⁰⁹

La DGECI es la dirección encargada de recabar las solicitudes enviadas por cada entidad académica, a través de los formularios electrónicos y con el orden de prioridad dispuestas por el responsable de

¹⁰⁶ Este criterio ha sido modificado a partir de la convocatoria para la realización de movilidad en el semestre 2019-1 (es decir, para llevarse a cabo en el otoño de 2018), ya que el porcentaje de créditos previstos fue originalmente era del 50% y debía verse reflejado en el Sistema Integral de Administración Escolar en el momento de la solicitud (SIAE, el cual es el sistema de información de la información académico de la UNAM).

¹⁰⁷ Algunos otros requisitos que son necesarios para la realización de la movilidad y que suelen ser cotejados después de haber sido seleccionados, son contar con pasaporte vigente, visa si fuese el caso del país de destino, un seguro de gastos médicos mayores y cumplir con los protocolos de salud y vacunación según el país de destino.

¹⁰⁸ A pesar de que son procedimientos complementarios, no concomitantes (es decir, que obtener un lugar para la exención de colegiatura no significa necesariamente la obtención de beca económica), la gran mayoría de los seleccionados son beneficiarios también de la beca económica.

¹⁰⁹ Estos criterios de priorización son decididos por la propia entidad académica y no existe una regulación que estipule que estos criterios deban hacerse públicos. Esta información fue otorgada dentro de la entrevista sostenida con los responsables del área que gestiona la movilidad internacional en DGECI, sin embargo, en años anteriores, en la convocatoria se estipula que el criterio de selección habría sido el promedio al momento de realizar la solicitud y los lugares disponibles en las IES receptoras.

la movilidad de cada entidad. Para llevar a cabo la selección de los beneficiarios es utilizado un algoritmo que tiene tres criterios principales:

- a) Cotejar el cumplimiento de los requisitos estipulados por la convocatoria (y en su caso, del nivel de idioma solicitado por la IES receptora)
- b) El orden de priorización que cada entidad académica propone entre sus postulantes
- c) Lugares disponibles ofertados por la IES receptora.

Bajo este procedimiento, el algoritmo realiza una selección aleatoria de las entidades académicas de la UNAM, ordenándolas para la asignación de los lugares. El primer registro priorizado de cada entidad académica es seleccionado según el orden aleatorio definido por el algoritmo, de tal manera que se van ocupando los espacios ofertados. Después de haber terminado la primera ronda con las primeras posiciones de priorización de cada entidad, se realiza ahora una segunda ronda con quienes ocupan la segunda posición de priorización, empezando por la entidad que en la primera ronda había sido la última entidad del orden aleatorio y terminando en la entidad que había sido la primera en el orden aleatorio. Al terminar este procedimiento de dos rondas, el algoritmo vuelve a generar un nuevo orden aleatorio de entidades académicas, para continuar con la selección de solicitudes de acuerdo al orden de priorización.

Cuando existe el caso de que los espacios ofertados por la primera opción de las IES solicitadas han sido cubiertos, el algoritmo considera la segunda opción de las solicitadas por el aspirante, de tal manera que pueda encontrar un lugar entre las IES solicitadas. En caso de que el cupo de todas las IES solicitadas por un estudiante hayan sido cubiertas, esta solicitud será anulada y el aspirante no será beneficiario de la movilidad académica, aun cuando su perfil sea más destacado académicamente que otros posteriores (por ejemplo, con mejor promedio).

Este sistema de selección garantiza la confiabilidad de criterios para la selección, garantizando la objetividad de la muestra y de los criterios priorizados por las entidades académicas.

Anexo 2. Criterios de selección y clasificación de los textos del estado de la cuestión

Para dar cuenta de las diferentes perspectivas que se han desarrollado en el estudio de la movilidad internacional, se consideró la selección de textos a través de la intersección de tres elementos principales. En primer lugar, el referente empírico, el cual fue usado para seleccionar y clasificar el conjunto de textos que delinean la naturaleza de la revisión. Los textos presentados destacan algún elemento central de la movilidad académica internacional como objeto de estudio, sin diferenciar si estas se refieren a movilidades de créditos o de grado. Se entiende como movilidad internacional la realización de estudios académicos en universidades extranjeras (para el caso de movilidad por créditos, diferentes a la de origen, a través de convenios de colaboración y en el marco de la aplicación de políticas de internacionalización).

Este primer elemento implica reconocer que existen diferentes dimensiones analíticas de la movilidad internacional. Esta razón lleva a considerar al conjunto de factores que hacen posible la movilidad según el lente teórico prevaleciente y las interpretaciones que se tejen entre políticas educativas, estructuras institucionales y estudiantes, que en su común confluencia hacen posible la operación y realización de las movilidades internacionales.

El segundo de los elementos es la emergencia de una modalidad de movilidad académica que representa una tendencia en lo que se ha denominado *internacionalización de la educación superior*. Este proceso histórico forma parte de los cambios producidos por la interdependencia y la conectividad global, sucedido por la globalización.

En ese sentido, el segundo criterio de selección de textos para su consideración toma en cuenta la emergencia de la movilidad académica internacional como un efecto resultante de la configuración histórica de la cooperación internacional, de la participación regional en convenios educativos y una faceta de la educación superior que da fortaleza a la mirada hacia el exterior, en términos de intercambios entre universidades.

Finalmente, el último de los elementos considerados está sostenido sobre la importancia del desarrollo de investigación empírica. Este criterio considera que la emergencia de la internacionalización ha dejado sendas discusiones que hoy día no han mostrado un camino unitario de interpretación, a la vez que ha producido una divergencia considerable entre posiciones teóricas en torno al tema. Para evitar entonces consideraciones endémicas delineadas puramente por compromisos ideológicos, se decidió analizar y clasificar aquellas investigaciones que construyan sus planteamientos a partir de casos de estudio. Esta decisión da consistencia a una serie de objetivos planteados para la construcción del estado de la cuestión.

- Se busca destacar cuáles son las perspectivas hegemónicas que han construido la agenda de investigación en torno a las movilidades internacionales sucedidas como un elemento de la internacionalización de la educación. Estas posturas condensan una serie de teorías, supuestos epistemológicos y herramientas analíticas que buscan explicar por qué y cómo suceden las movilidades internacionales. Las perspectivas teóricas, por lo tanto, son la base sobre la cual se cimientan y se justifican los casos de estudio.
- Se describen los alcances y limitaciones de los estudios, sin que eso necesariamente defina la importancia teórica de sus planteamientos. El despliegue de las investigaciones empíricas requiere de la acotación analítica de la mirada en niveles de observación. La correspondencia entre planteamientos teóricos y análisis empíricos dan cuenta del conocimiento acumulado que ha delineado una segunda capa de utilidad para esta investigación.
- Asimismo, las posturas teóricas hegemónicas, así como el conocimiento acumulado referente al tema (teórico y empírico), permiten clasificar las visiones generales, los planteamientos y las herramientas utilizadas para comprender lo sucedido con la intersección de los elementos confluyentes en la movilidad internacional. Esta revisión permite generar una revisión crítica de sus fundamentos, sus supuestos, sus alcances y, principalmente, de las dimensiones de análisis que han compuesto hasta ahora los esfuerzos para entender el proceso de consolidación de la movilidad académica internacional. Esta revisión permite hacer algunos apuntes sobre el particular, así como alimentar un modelo de análisis que incorpore elementos de la revisión y refine sus limitaciones.

En resumen, la construcción del estado de la cuestión supuso tomar una serie de decisiones respecto del material analizado. En primer lugar, cabe destacar que la revisión no tuvo una definición geográfica específica; que, si bien se prioriza la revisión de estudios recientes, se recapitulan en función de sus directrices teóricas; en segundo lugar, que no es una revisión exhaustiva sino más bien selectiva; y en tercer lugar que el conjunto de documentos aquí vertidos, tienen un interés por el desarrollo de investigación empírica. Siguiendo estos criterios de selección, se presentan descriptivamente las coordenadas teóricas que componen el grueso de las perspectivas explicativas sobre el tema.

Anexo 3. Instrumento de recolección de información

Guion de entrevista

Tipo: Entrevista biográficamente orientada, semiestructurada

Aplicación de la entrevista: Vía remota (videollamadas)

Plataforma web: Google Meets

Periodo de aplicación: 21 a 31 de diciembre de 2020

Objetivo de la entrevista: construir trayectorias sociales y educativas de becarios de movilidad internacional en una Facultad de Estudios Superiores perteneciente a la UNAM, basado en tres dimensiones:

Estructura:

- Origen social (más asociado a la ocupación, educación y relación con los padres, así como el lugar de origen).
- Trayectoria educativa (3 momentos: educación básica, tránsito preparatoria-universidad y tránsito en la universidad)
- Proyecto de movilidad (3 momentos: aspiración y construcción del proyecto de movilidad, solicitud formal y realización).

Dimensiones de la entrevista:

Introducción. Caracterización del informante

Edad

Carrera de estudio

Estatus académico

Modalidad de intercambio (año, destino, tiempo)

Lugar de origen (municipio)

Primouniversitario (familia nuclear / extendida)

Edad del 1er. intercambio

1. ORIGEN SOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA ASPIRACIÓN / VENTAJAS-DESVENTAJAS

- Caracterización.

1.1 Contexto social. Lugar de nacimiento y crecimiento / Familia / Migración interna

¿En dónde vives? ¿Tus papás han vivido todo el tiempo en donde ahora lo hacen? ¿Quiénes fueron los primeros en llegar al lugar en donde vives? (en caso de migración interna a ZMVM)

1.2 Padres. Ocupación / Escolaridad / Cercanía /

¿A qué se dedican tus papás? ¿Tienes contacto cercano con ellos? ¿Te apoyan ahora en tu educación y en tus decisiones sobre lo que estudias?

1.3 Familia. Antecedentes con estudios superiores / Antecedentes de movilidad familiar / Viajes al extranjero- familia en el extranjero / Relación con programas institucionales de movilidad estudiantil

¿Cómo tú, ellos estudiaron la universidad? ¿Alguien en tu familia ha hecho viajes fuera del país?
¿Alguna vez alguien de tu familia salió del país por estudios?

2. TRAYECTORIA EDUCATIVA

2.1 Antecedentes escolares

Tipo de escuelas básicas que cursó ¿En dónde estudiaste la primaria / secundaria? *Rastrear cercanía con la casa, motivos, si fue pública o privada ¿Quién decidió que estudiaras ahí / basado en qué razones?

Adquisición de lengua extranjera en edades tempranas ¿Qué cosas solían enseñarte en la escuela con más atención? ¿Aprendiste algún idioma durante tu educación básica?

Cómo se tomaron las decisiones sobre qué escuelas cursar

Tipo de bachillerato cursado (UNAM / privado / otro)

¿Tus padres querían que estudiaras la universidad desde tu educación básica?

¿Cómo catalogarías tu formación educativa considerando tus intereses y tus habilidades actuales?

2.2 Ingreso a la universidad

Método de ingreso

Definición de carrera

En caso de examen, preparación; en caso de pase reglamentado, proceso de decisión

¿Por qué decidiste Aragón dentro del circuito UNAM? (Lo que representó / los matices de ahí y no en otro lugar)

2.3 Tránsito universitario¹¹⁰

Caracterización del primer periodo de estudios. ¿Cómo fue que conociste la primera vez la facultad? ¿Cómo fue el primer día en tu semana de inducción? ¿Recuerdas cómo fueron tus primeras semanas en clases?

Becario y otros apoyos de manutención ¿Estuviste becado durante este tiempo?

Clases de idiomas y otras actividades extracurriculares

Plan de estudios ¿tiene algún enfoque que visualice y promueva la movilidad?

3. PROYECTO DE MOVILIDAD

3.1 Influencias

¿Cuándo aparece la idea de la movilidad internacional?

¿Recuerdas un momento o persona que te hiciera pensar en hacer la movilidad antes de que siquiera fuera una posibilidad?

¿Tienes amigos que hubieran ido de intercambio?

¿Cuándo comenzaste a pensar seriamente estudiar con un intercambio?

¿En qué momento conociste la oficina de intercambio en Aragón? ¿Cómo te acercaste a ellas por primera vez?

Clases y personas potencialmente influyentes para generar intereses académicos de movilidad

La intervención de la oficina de intercambio académico

¹¹⁰ Trayectoria intrauniversitaria (Aquí están en juego tres dimensiones analíticas: estructura habilitante, relaciones sociales y autodefinición-autoexclusión).

Los amigos móviles

Pensarse con sus potencialidades y los obstáculos

3.2 Obstáculos

Dinero

Empleo

Separación

Idioma

Lack en motivación

Lack en información de origen

¿Los primeros obstáculos que percibiste se mantuvieron a lo largo del tiempo? ¿Hubo cambios en ellos en la fase de planificación y los de decisión?

3.3 Conocimiento de programa de movilidad académica

¿Cómo conociste los programas de movilidad?

¿Por qué decidiste participar en ese momento?

Medio por el cual conoce los programas institucionales

Principales consideraciones para tomar la decisión de participar

Plan y visualización de su proyecto personal en movilidad

3.4 Definición del proyecto de movilidad

Consideraciones de la modalidad

¿A dónde ir? ¿Cuáles fueron las opciones y qué las hacía elegibles? (País y universidad)

¿Consideraste importante o muy importante:

-ir a una universidad de calidad mundial

-oportunidad única de aventura

- paso a carrera internacional

-tipos de personas/relaciones posibles

¿Cómo adaptaste las materias a tomar en tu movilidad?

3.5 Relación entre su disciplina de estudio y las áreas de potencial desarrollo

Proceso de registro

¿Fue difícil hacer tu papeleo? ¿Ya tenías pasaporte?

Idioma ¿parte de las valoraciones?

Viajar con una beca ¿cuáles? ¿podría haberla hecho sin ella? ¿La beca es suficiente?

3.6 Realización del intercambio

¿Qué esperabas de realizar la movilidad en: socioculturales / oportunidades futuras / desarrollo académico / estatus / vínculos / vocación?

Preparación de la movilidad (papeleo, conocimiento del lugar, preparar un itinerario).

¿Tuviste apoyo para preparar el viaje? ¿En qué te ayudaron (planeación / papeleo / económico)?

Acompañamiento (institucional, asesor, profesores, amigos)

¿Cómo imaginabas estudiar ahí? ¿Cómo pensabas que sería?

Planeación del viaje (hospedaje, llegada, clases)

Conocimiento previo del país, la cultura y la universidad.

¿Qué sabías del país / universidad al que ibas? ¿Qué cosas de todas ellas fueron importantes para que planearas anticipadamente cómo responder a ellas? ¿Cuáles cosas supiste al llegar y consideras cruciales para haber tenido una mejor estancia en ese país / universidad?

Contexto de trabajo académico

¿Cómo fue tomar tus clases? ¿Con quiénes lo compartías? ¿Qué te interesaba de ellos?

Lenguaje de los cursos

Turismo académico

¿Viajaste durante tu estancia en el intercambio? ¿Qué cosas pensabas cuando había la posibilidad de viajar para decidir los lugares o actividades?

Ingresos y gastos

Valoraciones de realización

¿Por qué hacer intercambio? ¿Qué crees que jugó a tu favor para que fueras seleccionado? ¿Quién debería hacer intercambio? ¿Qué opinas de los requisitos de solicitud? ¿Deberían cambiar / agregarías o quitarías alguno?

¿Qué sigue para ti después de la movilidad?

Anexo 4. Cuadros complementarios

Año	Acatlán	Aragón	Cuautitlán	Iztacala	Zaragoza
2000	251,056,194	172,353,171	286,120,704	348,383,288	287,835,301
2001	295,963,796	204,404,850	348,942,043	408,948,192	340,439,673
2002	322,559,125	222,309,952	391,588,685	460,249,454	381,307,354
2003	355,404,320	253,337,372	418,025,182	497,010,053	413,272,018
2004	382,436,427	273,785,996	441,583,292	528,282,318	439,186,507
2005	465,123,204	302,232,109	519,814,506	575,107,322	473,407,921
2006	440,621,214	320,893,046	555,308,227	618,422,836	521,606,553
2007	471,389,335	342,553,142	546,240,739	665,361,014	539,540,838
2008	539,246,952	400,650,942	596,697,305	727,829,396	596,213,189
2009	577,606,189	427,942,177	639,186,085	776,132,911	643,049,940
2010	641,182,470	452,597,789	706,569,497	836,656,131	685,748,383
2011	693,410,115	471,920,918	755,080,687	897,773,231	734,612,760
2012	751,873,164	504,898,766	811,115,728	962,506,296	770,487,859
2013	793,183,905	545,582,390	856,395,795	1,023,746,880	816,737,743
2014	856,520,450	618,931,179	935,163,495	1,088,980,162	937,304,098
2015	937,642,640	623,273,271	1,005,761,522	1,189,707,989	944,335,025
2016	953,884,815	656,405,993	1,069,284,933	1,232,908,333	980,769,816
2017	987,159,654	702,102,101	1,105,049,229	1,305,087,791	1,061,314,626

Fuente: elaboración propia con base en UNAM, Presupuesto 2000-2017, *Dirección General de Presupuestos*. [Consultado el 3 de marzo de 2021]. Recuperado de: <https://bit.ly/3lZi24V>

Entidad académica	2017		2018		2019		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Facultad de Arquitectura	20	35	1	3	12	28	99
Facultad de Artes y Diseño	2	14	2	25	6	19	68
Facultad de Ciencias	25	17	19	18	25	17	121
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	23	48	30	53	18	42	214
Facultad de Contaduría y Administración	46	66	15	20	30	49	226
Facultad de Derecho	13	14	18	17	14	25	101
Facultad de Economía	15	15	24	17	20	13	104
Facultad de Filosofía y Letras	5	20	16	26	12	22	101

Facultad de Ingeniería	53	22	67	18	60	19	239
Facultad de Medicina	1	3	0	0	0	0	4
Facultad de Música	6	0	4	2	7	1	20
Facultad de Odontología	2	3	4	8	4	5	26
Facultad de Psicología	6	15	5	12	5	16	59
Facultad de Química	28	21	14	11	20	12	106
FES Acatlán	18	23	13	26	13	30	123
FES Aragón	19	10	11	17	30	20	107
FES Cuautitlán	14	13	14	12	13	23	89
FES Iztacala	5	11	5	15	8	13	57
FES Zaragoza	4	8	4	9	6	13	44
Centro de Física Aplicada y Tecnología	4	0	6	0	3	2	15
Centro de Nanociencias y Nanotecnología	1	0	2	0	0	0	3
Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales	0	1	1	7	0	5	14
Centro Universitario de Teatro	0	0	0	0	0	2	2
ENES León	4	5	9	6	6	10	40
ENES Morelia	6	6	5	13	6	14	50
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	1	7	3	7	1	13	32
Escuela Nacional de Trabajo Social	1	6	1	15	4	15	42
Instituto de Energías Renovables	6	6	7	3	5	4	31
Total	328	389	300	360	328	432	2137
Porcentaje	45.7	54.3	45.45	54.55	43.16	56.84	

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECl.

Disciplina académica	Año			Total	Porcentaje
	2017	2018	2019		
Actuaría	5	5	5	15	0.70
Administración	85	28	62	175	8.19
Administración agropecuaria	0	1	1	2	0.09
Antropología	0	0	3	3	0.14
Arquitectura	35	3	34	72	3.37
Arquitectura del paisaje	1	0	2	3	0.14
Arte y diseño	6	11	12	29	1.36
Artes visuales	2	7	11	20	0.94

Bibliotecología y estudios de la información	0	2	1	3	0.14
Biología	14	18	12	44	2.06
Bioquímica diagnóstica	0	2	4	6	0.28
Ciencia de materiales sustentables	1	1	1	3	0.14
Ciencia forense	1	0	0	1	0.05
Ciencias agroeconómicas	2	1	0	3	0.14
Ciencias ambientales	5	9	3	17	0.80
Ciencias de la computación	1	1	1	3	0.14
Ciencias de la comunicación	16	24	25	65	3.04
Ciencias de la tierra	6	2	4	12	0.56
Ciencias políticas y administración pública	12	9	7	28	1.31
Cirujano dentista	8	17	11	36	1.68
Composición	3	1	0	4	0.19
Comunicación	14	10	11	35	1.64
Comunicación y periodismo	4	3	3	10	0.47
Contaduría	26	11	20	57	2.67
Derecho	29	40	46	115	5.38
Desarrollo territorial	0	0	1	1	0.05
Desarrollo y gestión interculturales	1	12	9	22	1.03
Diseño gráfico	2	2	1	5	0.23
Diseño industrial	22	2	9	33	1.54
Diseño y comunicación visual	14	15	14	43	2.01
Ecología	0	0	1	1	0.05
Economía	33	48	36	117	5.47
Economía industrial	5	7	7	19	0.89
Educación musical	1	1	0	2	0.09
Enfermería	9	12	15	36	1.68
Enfermería y obstetricia	3	1	4	8	0.37
Enseñanza del español	0	1	0	1	0.05
Enseñanza del francés	0	1	0	1	0.05
Enseñanza del inglés	1	2	5	8	0.37
Estudios latinoamericanos	1	1	2	4	0.19
Etnomusicología	0	1	1	2	0.09
Farmacia	1	1	2	4	0.19
Filosofía	3	5	2	10	0.47
Física	16	10	18	44	2.06
Física biomédica	0	0	1	1	0.05
Fisioterapia	5	4	5	14	0.66
Geociencias	0	0	1	1	0.05
Geografía	3	3	4	10	0.47
Geohistoria	1	1	0	2	0.09

Historia	2	5	5	12	0.56
Historia del arte	0	0	1	1	0.05
Informática	4	3	1	8	0.37
Ingeniería agrícola	3	2	4	9	0.42
Ingeniería civil	19	14	19	52	2.43
Ingeniería de minas y metalurgia	1	1	2	4	0.19
Ingeniería eléctrica-electrónica	5	0	0	5	0.23
Ingeniería eléctrica y electrónica	0	4	7	11	0.51
Ingeniería en alimentos	3	2	2	7	0.33
Ingeniería en computación	10	12	13	35	1.64
Ingeniería y en energías renovables	12	10	9	31	1.45
Ingeniería en sistemas biomédicos	0	1	4	5	0.23
Ingeniería en telecomunicaciones	0	1	1	2	0.09
Ingeniería en telecomunicaciones, sistemas y electrónica	2	3	2	7	0.33
Ingeniería geofísica	8	4	3	15	0.70
Ingeniería geológica	3	3	2	8	0.37
Ingeniería geomática	1	1	0	2	0.09
Ingeniería industrial	14	15	28	57	2.67
Ingeniería mecánica	10	9	6	25	1.17
Ingeniería mecánica eléctrica	3	0	4	7	0.33
Ingeniería mecatrónica	23	23	22	68	3.18
Ingeniería petrolera	3	6	0	9	0.42
Ingeniería química	28	18	20	66	3.09
Ingeniería química metalúrgica	1	0	1	2	0.09
Instrumentista	1	3	5	9	0.42
Lengua y literatura modernas alemanas	1	2	6	9	0.42
Lengua y literatura modernas francesas	3	3	2	8	0.37
Lengua y literatura modernas inglesas	6	8	4	18	0.84
Lengua y literatura modernas italianas	0	1	2	3	0.14
Lengua y literatura hispánicas	0	5	4	9	0.42
Letras clásicas	1	0	0	1	0.05
Literatura dramática y teatro	5	7	3	15	0.70
Literatura intercultural	3	2	6	11	0.51
Manejo sustentable de zonas costeras	0	3	4	7	0.33
Matemáticas	5	7	5	17	0.80
Matemáticas aplicada	1	0	4	5	0.23
Medicina veterinaria	1	1	3	5	0.23
Médico cirujano	6	5	7	18	0.84
Nanotecnología	1	2	0	3	0.14
Optometría	1	1	2	4	0.19
Pedagogía	2	5	4	11	0.51

Piano	1	0	2	3	0.14
Planificación para el desarrollo agropecuario	0	1	1	2	0.09
Psicología	28	26	32	86	4.02
Química	4	5	4	13	0.61
Química en alimentos	5	1	2	8	0.37
Químico farmacéutico biológica	14	5	12	31	1.45
Química industrial	0	1	0	1	0.05
Relaciones Internacionales	51	59	38	148	6.93
Sociología	10	9	6	25	1.17
Teatro y actuación	0	0	2	2	0.09
Tecnología	6	7	6	19	0.89
Trabajo social	7	16	19	42	1.97
Urbanismo	2	2	2	6	0.28
Total	717	660	760	2,137	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECl.

Cuadro 14. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional según tipo de sede (2017-2019)					
Tipos de sede	Año			Total	Porcentaje
	2017	2018	2019		
Sede central (CU)	538	449	501	1488	69.6
FES	125	126	169	420	19.7
Otro	54	85	90	229	10.7
Total	717	660	760	2137	100.00

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECl.

Cuadro 15. Promedio escolar de becarios de movilidad internacional, UNAM (2017-2019)		
Promedio	Frecuencia	Porcentaje
8 - 8.49	52	2.4
8.5 - 8.99	442	20.7
9 - 9.49	949	44.4
9.5 - 10	694	32.5
Total	2,137	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECl.

Cuadro 16. Distribución de becarios de movilidad estudiantil internacional en sedes descentralizadas (2017-2019)					
Facultades de Estudios Superiores	Año			Total	Porcentaje
	2017	2018	2019		
FES Acatlán	41	39	43	123	5.8
FES Aragón	29	28	50	107	5.0
FES Cuautitlán	27	26	36	89	4.2
FES Iztacala	16	20	21	57	2.7
FES Zaragoza	12	13	19	44	2.1
Total	125	126	169	420	19.7

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECl.

Carrera	Hombres	Mujeres	Total
Arquitectura	2	6	8
Comunicación y periodismo	5	5	10
Derecho	3	4	7
Diseño industrial	0	4	4
Economía	6	1	7
Ingeniería civil	7	2	9
Ingeniería eléctrica electrónica	6	0	6
Ingeniería en computación	10	2	12
Ingeniería industrial	4	6	10
Ingeniería mecánica	4	1	5
Pedagogía	0	5	5
Planificación para el desarrollo agropecuario	1	1	2
Relaciones internacionales	9	9	18
Sociología	3	1	4
Total	60	47	107
Porcentaje	56.1	43.9	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECI

País de destino	Becarios	Porcentaje
Argentina	24	22.43
España	21	19.63
Chile	10	9.35
EUA	8	7.48
Brasil	7	6.54
Colombia	6	5.61
Corea del sur	5	4.67
Francia	4	3.74
Costa Rica	2	1.87
Japón	2	1.87
Portugal	2	1.87
Rep. Checa	2	1.87
Suiza	2	1.87
Alemania	1	0.93
Austria	1	0.93
China	1	0.93
Israel	1	0.93
Líbano	1	0.93
Panamá	1	0.93
Polonia	1	0.93
Reino Unido	1	0.93
Rusia	1	0.93
Serbia	1	0.93
Sudáfrica	1	0.93
Uruguay	1	0.93
Total	107	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECI

Idioma	Becarios	Porcentaje
Español	64	61.69
Inglés	28	26.17
Francés	5	4.67
Portugués	5	4.67
Alemán	2	1.87
Japonés	1	0.93
Total	107	100

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECI

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
8 - 8.49	4	3.7
8.5 - 8.99	16	15.0
9 - 9.49	56	52.3
9.5 - 10	31	29.0
Total	107	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en información de DGECI

Referencias bibliográficas

- Abbott, Andrew (1992). From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism. *Sociological Methods and Research*, 20, 428-455 pp.
- Altbach, Philip & Knight, Jane (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal Studies of International Education*, 11 (3/4), 290-305 pp.
- Altbach, Philip; Reisberg, Liz & Rumbley, Laura (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Francia: UNESCO.
- ANUIES (1971). Declaración de Villahermosa. *Acervo de ANUIES*. [Consultado el 11 de febrero de 2021]. Recuperado de: <https://bit.ly/3ruWkaY>
- _____ (1973). Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. *Revista de la educación superior*, 6 (2), 1-12 pp.
- Archer, Margaret (1995). *Realist Social Theory. The Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2007). *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ariño, Antonio; Soler, Inés & Llopis, Ramón (2014). La movilidad estudiantil en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 147-167 pp.
- Besbris, Max & Khan, Shamus. (2017). Less Theory. More Description. *Sociological Theory*, 35 (2), 147-153 pp.
- Blanco, Emilio (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles educativos*, 43 (171), 8-26 pp.
- Blanco, Mercedes (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 8, 5-31 pp.
- Boudon, Raymond. (1998). "Social Mechanisms without Black Boxes", en Peter Hedström & Richard Swedberg. (eds). *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus
- _____ (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, 121-128 pp.
- Brooks, Rachel & Waters, Johanna (2010). Social networks and educational mobility: the experience of UK students. *Globalisation, Societies and Education*. 8 (1), 143-157 pp.
- _____ (2011). Fees, funding and overseas study: mobile UK students and educational inequalities. *Sociological Research Online*, 16 (2).
- Brunner, José Joaquín (2005). Transformación de la universidad pública. *Revista de Sociología*, 19, 31-49 pp.
- Burkitt, Ian (2015). Relational agency. Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19 (3), 322-339 pp.
- Cantwell, Brendan & Maldonado, Alma (2009). Four stories: confronting contemporary ideas about globalisation and internationalisation in higher education. *Globalisation, societies and education*, 7 (3), 289-306 pp.

- Carlson, Sören (2013). Becoming a mobile student. A processual perspective on German degree student mobility. *Population, space and place*, 19, 168-180 pp.
- Casanova, Hugo (2001). “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: Plaza y Valdés, CESU-UNAM, 261-325 pp.
- Chase, Susan (2013) “Narrative Inquiry. Still a Field in the Making”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres: Sage Publications, 55-83 pp.
- Chieffo, Lisa y Griffiths, Lesa (2004). Large scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 165-177 pp.
- Cornejo, Marcela; Mendoza, Francisca & Rojas, Rodrigo (2008). La investigación con relatos de vida. Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39 pp.
- Crossley, Nick (2013). “Interactions, Juxtapositions and Tastes: Conceptualizing “Relations” in Relational Sociology”, en Christopher Powell & Francois Dépelteau. (eds.). *Conceptualizing Relational Sociology. Ontological and Theoretical Issues*. New York: Palgrave Macmillan
- De Wit, Hans (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), pp. 241-248 pp.
- Dépelteau, François (2008). Relational thinking: a critique of co-deterministic theories of structure and agency. *Sociological Theory*, 26 (1), 51-73 pp.
- DGECI (2020). Sobre la movilidad internacional. *Portal de Cooperación e Internacionalización de la UNAM*. [Consultado el 3 de abril de 2020]. Recuperado de: <https://bit.ly/3a4wP9f>
- Di Pietro, Giorgio (2020). Changes in socioeconomic inequality in access to study abroad programs: a cross-country analysis. *Research in social stratification and mobility*, 66, 1-16 pp.
- Didou, Sylvie (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Dwyer, Mary (2004). More is better: the impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151–163 pp.
- Elder, Glen (1994). Time, human agency and social change: perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 67 (1), 4-15 pp.
- Emirbayer, Mustafa & Goodwin Jeff (1994). Network analysis, culture and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, 99 (6), 1411-1454 pp.
- Emirbayer, Mustafa & Anne Mische (1998) What is agency. *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962-1023 pp.
- Engle, Lilli & Engle, John (2003). Study abroad levels: toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9 (1).
- Evans, Karen (2007). Concepts of bounded agency in education, work and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42 (2), 85-93 pp.
- Findlay, Allan; King, Russel; Smith, Fiona; Geddes, Alistair & Skeldon, Ronald (2011). World class? An investigation of globalization, differences and international student mobility. *Royal Geographical Society*, 118-131 pp.

Fuentes Molinar, Olac (1983). Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización. *Cuadernos políticos*, núm. 36, México: Era.

_____ (1985). *Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México*. Ponencia al Seminario de Educación CLACSO, Buenos Aires.

García, Javier (2007). *La FES-Acatlán y la UAM Azcapotzalco. Treinta años de organización y trabajo académico* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Gerhards, Jürgen & Hans, Silken (2013). Transnational human capital, education and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für soziologie*, 42 (2), 99-117 pp.

Giddens, Anthony (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gil Antón, Manuel (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de educación superior*, 34 (1), 9-20 pp.

Grediaga Kuri, Rocío & Gérard, Ettiene (2019). *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*. México: Siglo XXI editores y UAM Azcapotzalco.

Grediaga Kuri, Rocío (2017) ¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos. *Sociológica*, 32 (90), 217-256 pp.

Hass, Cristina & Van De Werfhorst, Herman (2017). Ahead of the pack? Explaining the unequal distribution of scholarships in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (5), 705-720 pp.

Hauschildt, Kristina (2016). What are the obstacles to student mobility during the decision a planning phase? *Intelligence brief*, no.2.

Heller, Donald & Marin, Patricia (eds.) (2001). *Who should we help? The negative social consequences of merit scholarships*. Estados Unidos: Harvard Civil Rights Projects,

Heller, Donald & Rasmussen, Christopher (2001). "Merit scholarships and collage access evidence from Florida and Michigan". En Donald Heller y Patricia Marin (eds.). *Who should we help? The negative social consequences of merit scholarships*. Estados Unidos: Harvard Civil Rights Projects, 25-40 pp.

Hitlin, Steven y Glen Elder (2007). Agency: an empirical model of an abstract concept. *Advances in Life Course Research*, 11, 33-67 pp.

Iorio, Juliana & Pereira, Sónia (2018). Social class inequalities and international student mobility: the case of Brazilian students in the Portuguese higher education system. *Belgeo, Revue Belgue de Géographie*, 3.

Jiménez, José Luis (2017). *Monografía político-administrativa del municipio de Nezahualcóyotl*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública). Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México.

Khohli, Martin (2007). The Institutionalization of the life course: Looking back to look ahead. *Research and Human Development*, 4 (3/4), 253-271 pp.

King, Russell; Findlay, Allan & Ahrens, Jill (2010). *International student mobility literature review*. HEFCE Project report. Bristol: National Agency for Erasmus.

Knight, Jane (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5 –31 pp.

Li, Jin; Guo, Fei & You, You (2017). Study abroad during collage: comparison between China and United States. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, 19 (2), 111-139pp.

Lieberson, Stanley & Horwich, Joel (2008). Implication Analysis: A Pragmatic Proposal for Linking Theory and Data in the Social Sciences. *Sociological Methodology*, 38 (1) pp. 1-50.

Linares, Jaime (2013a). Nezahualcóyotl, de ciudad dormitorio a polo de desarrollo de la región Oriente del Valle de México. *Paradigma económico*, 5 (2), 117-144 pp.

_____ (2013b). *Ciudad Nezahualcóyotl, de la pobreza a la globalización económica y la saturación urbana*. México: UNAM.

López Ramírez, Mónica (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación (Tesis de doctorado). El Colegio de México, Ciudad de México.

_____ (2017). ¿En México o en el extranjero?: tipos de toma de decisiones de estudiantes mexicanos sobre el lugar para realizar su doctorado. *Sociológica*, 32 (90), 145-180 pp.

_____ (2020). Ticket to ride: el papel de la movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 12 (21), 53-77 pp.

López Zárate, Romualdo (1996). *El financiamiento de la educación superior: 1982-1994* (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.

Lörz, Markus; Netz, Nicolai & Quas Heike (2010). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *High Education*, 72, 153-174 pp.

Maldonado, Alma (coord.) (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional*. México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Marin, Patricia (2001). “Merit scholarships and the outlook for equal opportunity in higher education”. En Donald Heller y Patricia Marin (eds.). *Who should we help? The negative social consequences of merit scholarships*. Estados Unidos: Harvard Civil Rights Projects, 111-116 pp.

Martínez, Leoncio (1986). *Nezahualcóyotl. Ni bomba ni hotel*. México: Arenas Editores.

Mouzelis, Nicos (2008) “Social causation between social constructionism and critical realism” en *Modern and postmodern social theorizing*. Cambridge: Cambridge University Press, 191-213 pp.

Netz, Nicolai & Finger, Claudia (2015). New horizontal inequalities in German Higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012. *Sociology of education, American Sociological Association*, 89 (2), 79-98 pp.

Okasha, Samir (2000). The Undetermination of Theory by Data and The «Strong Programme» in The Sociological Knowledge, *International Studies in Philosophy of Science*, 14, 283-297 pp.

Reed, Richard & Hurd, Brian (2016). A value beyond money? Assessing the impact of equity scholarships: from access to success. *Studies in Higher Education*, 41 (7).

Río, Manuel Ángel (2014). Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2), 468-487 pp.

Salisbury, Mark; Umbach, Paul; Paulsen, Michael & Pascarella, Ernest (2009). Going global: understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50 (2), 119-143 pp.

Sewell, William (2006). Una teoría de la estructura. Dualidad, agencia y transformación. *Arxius de Ciències Socials*, 14, 145-176 pp.

Simon, Jennifer & Ainsworth, James (2012). Race and socioeconomic status differences in study abroad participation: the role of habitus, social networks and cultural capital. *International Scholarly Research Network*.

Silas, Juan Carlos (2005). Realidades y tendencias de la educación superior privada mexicana. *Perfiles educativos*, 27 (109-110), 7-37 pp.

Solís, Patricio & Dalle, Pablo (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional De Sociología*, 77 (1), 1-17 pp.

Steward, Frances; Brown, Graham & Mancini, Luca (2005). *Why horizontal inequalities matter: some implications for measurement*. CRISE working paper, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity, 19.

Stroud, April (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent. *Journal of studies in International Education*, 14 (5), 491-507 pp.

Tilly, Charles. (2008). "Method and Explanation", en *Explaining Social Processes*. Londres: Paradigm Publishers.

Trigo, Francisco & Fernández, Federico (2020). "Cien años de internacionalización en la UNAM". En Federico Fernández y Alejandro Velázquez (coord.), *La internacionalización de la universidad pública: retos y tendencias. Una visión desde la UNAM*. México: UNAM

UNAM (1989). *Datos estadísticos de la población de primer ingreso de la UNAM del ciclo lectivo 1988-1989*. Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos. [Consultado el 8 de abril de 2021]. Recuperado de: <https://bit.ly/3dJQJbj>

_____ (6 de enero de 2005). "Acuerdo por el que se establece el programa de movilidad estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México". *Gaceta UNAM*. Ciudad de México, p.19

_____ (29 de octubre de 2009). "Acuerdo por el que se crea el Consejo de Cooperación e Internacionalización y la Dirección General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad Nacional Autónoma de México". *Gaceta UNAM*, Ciudad de México, p.18

_____ (27 de octubre de 2014). "Acuerdo por el que se fortalece el programa de movilidad estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México". *Gaceta UNAM*, Ciudad de México, p. 22.

_____ (2017). *Políticas de internacionalización. Portal de cooperación e internacionalización de la UNAM*. [Consultado el 25 de marzo de 2021]. Recuperado de: <https://bit.ly/31wJY6R>

_____ (2020a). Población escolar de 1924 a 2020. *Series Estadísticas UNAM*. [Consultado el 7 de diciembre de 2020]. Recuperado de: <https://bit.ly/3inEmDz>

_____ (2020b). Demanda de ingreso a bachillerato y licenciatura 1975-2019. *Series Estadísticas UNAM*. [Consultado el 7 de diciembre de 2020]. Recuperado de: <https://bit.ly/3inEmDz>

Vögtle, Eva Maria (2019). What deters students of education and teacher training from enrolment abroad? *Intelligence brief*, no.2.

Witenstein, Matthew & Hastings, Janel (2018). To study abroad or not to study abroad: that is the STEM question. *Colorado State University, Journal of Students Affairs*, 28, 163-174 pp.

Yemini, Miri & Sagie, Neta (2015). Research on internationalisation in higher education– exploratory analysis. *Perspectives: policy and practices in higher education*, 20 (2), 90-98 pp.